



ABRIR INVESTIGACIÓN - CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Capítulo 5: DISCUSIÓN

5.1 Discusión respecto a los Mediadores Cognitivos de la Conducta Agresiva.

De los resultados expuestos anteriormente se deduce que la conducta agresiva en la adolescencia: 1) está mediada por determinados déficits cognitivos en el procesamiento de la información social que se manifiestan en conflictos hipotéticos y reales; y 2) está relacionada con los niveles del desarrollo moral y con la orientación ética. Analicemos cada una de las dimensiones estudiadas:

5.1.1 Diferencias entre Adolescentes Agresivos y No Agresivos en el Procesamiento de la Información Social ante Situaciones Hipotéticas.

- Diferencias en Búsqueda de Información.

Nuestros resultados indican en la dirección de la hipótesis, que los adolescentes **agresivos** en comparación con sus pares no agresivos, **solicitan menos información previa** para delimitar un problema de relación interpersonal, siendo esta diferencia significativa sólo en la situación 2 (en la que un adolescente se mancha el pantalón al pisar un charco y los compañeros se ríen), indicando que en las situaciones de mayor compromiso emocional, la activación negativa interfiere en el proceso de codificación de la información, generando una reacción inmediata y espontánea en respuesta a dicha situación, sin tener en cuenta los elementos contextuales indispensables para una adecuada definición del problema. Este hecho conduce a los adolescentes agresivos, a no buscar o solicitar más información que les ayude a disponer de todos los elementos implicados en el problema para realizar una correcta definición del mismo, y en consecuencia poder proponer estrategias de solución adecuadas y eficaces.

Este resultado se relaciona con investigaciones anteriores en las que se ha encontrado que en comparación con los chicos no agresivos, los agresivos recogen menos información antes de tomar una decisión acerca de las intenciones de otro niño (Dodge, 1980; Dodge & Newman, 1981; Richard y Dodge, 1982; Guerra & Slaby, 1988); atienden más a las señales sociales agresivas en sus interacciones con los pares (Gouze, 1987) y utilizan menos señales de cualquier tipo, cuando interpretan las situaciones sociales; es

decir, solicitan menos información social que les ayude a realizar una adecuada interpretación del suceso (Dodge & Newman, 1981). En este sentido, otros estudios han encontrado que el déficit en la codificación de la información de los adolescentes agresivos a diferencia de los no agresivos, tiene como base el hecho de que, tienden a basar sus interpretaciones sobre esquemas distintos y bastante rígidos, haciendo referencia a la información almacenada en la memoria pero que no forma parte del estímulo presente (Dodge & Tomlin, 1987), y que puede conducirles a ignorar señales sociales del contexto inmediato, generando estrategias de solución inadecuadas, como les sucede a los chicos y chicas agresivos que no atienden a aquellas señales que facilitarían una interpretación más exacta de situaciones no hostiles (Dodge et al., 1984; Dodge & Newman, 1981), necesaria para proponer estrategias prosociales. En una dimensión similar se ha observado que los niños socialmente rechazados suelen utilizar esquemas agresivos para organizar o “darle sentido” a la interacción social, haciendo interpretaciones más agresivas de la actividad social observada en otros niños, reflejando por un lado, una mayor utilización de los esquemas agresivos y por otro, una mayor atención a las señales sociales agresivas en las interacciones sociales (Stasberg y Dodge, 1987).

- Diferencias en Atribución de Hostilidad.

De acuerdo con nuestros datos se puede concluir que los adolescentes **agresivos** en comparación con sus pares no agresivos, **atribuyen más intenciones hostiles a los otros**, cuando se enfrentan a un conflicto de intereses (cooperación académica) y ante una situación cotidiana (risa por parte de los compañeros ante un pequeño accidente). Resultados similares ha reportado Kenneth Dodge (1985), señalando que las diferencias en la adaptación social de los individuos probablemente se expliquen por sus atribuciones de intencionalidad. En este sentido, Dodge y otros autores han encontrado que los individuos agresivos atribuyen más intenciones de hostilidad a sus compañeros durante la educación primaria y primeros años de la educación secundaria (12-14 años), correspondientes en nuestro sistema educativo al primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (Dodge, 1980; Dodge y otros, 1986; Slaby & Guerra, 1988) iniciando a edades más tempranas dicho proceso de atribución de hostilidad (desde la edad preescolar hasta el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria), cuando los niños son calificados al mismo tiempo como agresivos y rechazados (Dodge & Tomlin, 1987; Waas, 1988; Sancilio, Plumert & Hartup, 1989; Quiggle et al., 1992, entre otros); condición que

reúnen los adolescentes agresivos evaluados en esta investigación, pues la mayor parte de ellos son rechazados para el ocio y para el trabajo académico.

También nuestras observaciones realizadas durante las entrevistas apoyan los hallazgos de Dodge & Newman (1981) relacionados con el incremento de las atribuciones de hostilidad cuando el individuo responde de forma impulsiva o cuando se siente amenazado (Dodge & Somberg, 1987), características observadas con frecuencia en las respuestas que los adolescentes agresivos daban en la situación 2 (el protagonista pisa un charco y se moja el pantalón, provocando la risa de los compañeros), en la que parecían implicarse más, al ver comprometida su imagen personal, elemento trascendental en este período evolutivo; a diferencia de la situación 1 (un compañero incumple lo pactado en la realización de un trabajo académico) en la que no se sienten comprometidos de forma tan directa, teniendo en cuenta que el rendimiento académico no parece ser tan importante en esta edad, como el sentimiento de ser “ridiculizado” o “humillado” por los iguales en público, que afecta directamente la propia imagen corporal y la imagen social ante sus compañeros.

La situación anterior también está relacionada con las investigaciones sobre el procesamiento de la información social, las emociones y su impacto sobre la adaptación social, encontrando que dichas atribuciones de hostilidad que presentan los adolescentes agresivos se producen debido al alto nivel de activación que los caracteriza y que les impide inhibir sesgos cognitivos fácilmente disponibles que normalmente se inhiben al generar explicaciones alternativas a la hostilidad (Dodge & Frame, 1982); es decir, en los sujetos agresivos, la activación emocional interfiere negativamente sobre la exactitud en la interpretación de las situaciones sociales (Dodge & Somberg, 1987) y en este sentido, los sentimientos de preocupación o angustia generados en una situación social determinada, pueden estar relacionados con las atribuciones de causalidad que realicen, aunque se reconoce que hace falta más investigación al respecto (Crick & Ladd, 1993).

- Diferencias en Consecuencias Sociales de las Estrategias.

En relación con esta dimensión, nuestros resultados indican que los adolescentes **agresivos** a diferencia de los no agresivos, **generan estrategias de solución que conllevan más consecuencias negativas para sí mismo o para la relación**, tanto en la

situación 1 (cooperación académica) como en la situación 2 (pequeño accidente que produce risa en los compañeros), en las que predominan estrategias negativas y poco elaboradas que implican consecuencias negativas para sí mismo o para la relación en los adolescentes agresivos y estrategias positivas y más elaboradas que implican consecuencias favorables para sí mismo o para la relación en los adolescentes no agresivos. Estos resultados van en la misma línea de los encontrados por Asarnow & Callan, (1985); Dodge et al., (1986); Pettit et al., (1988); Quiggle et al., (1992); entre otros; reflejando que los sujetos agresivos en general, presentan dificultades para generar estrategias que impliquen consecuencias positivas en una variedad de contextos sociales.

Además de este déficit relacionado con el contenido de las estrategias, también encontramos déficits en la amplitud del repertorio de estrategias; es decir, los adolescentes agresivos investigados, en comparación con los no agresivos, generan un menor número de estrategias ante situaciones sociales, tal y como puede apreciarse en los porcentajes de adolescentes agresivos que no dan respuesta (puntuación 0) cuando se les pide sugerir una segunda estrategia o más, para solucionar tanto el conflicto de cooperación académica, como el pequeño accidente que provoca la risa de los otros; resultados relacionados con los hallazgos obtenidos por Spivack, Platt, & Shure (1976; Asarnow & Callan (1985); Dodge et al., (1986); Slaby & Guerra (1988).

Por el contrario, encontramos que los adolescentes no agresivos, además de generar un mayor número de estrategias para solucionar las dos situaciones planteadas, proponen estrategias más elaboradas y de consecuencias más positivas para sí mismo y para la relación. Lo anterior se relaciona con diferentes investigaciones sobre la conducta competente, destacando las realizadas por Rubin (1982 a) y Pettit et al., (1988) que encontraron una relación positiva entre la conducta prosocial y el número de estrategias sugeridas por los niños ante una situación conflictiva, así como los estudios de Deluty (1981) y Dodge et al., (1986), que informan sobre la existencia de una relación positiva entre la conducta prosocial y el conocimiento de estrategias amistosas y asertivas.

- Diferencias en Anticipación de las Consecuencias de las Estrategias.

Según los resultados de esta investigación, los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos, **tienen más problemas para anticipar qué**

consecuencias van a tener las soluciones que proponen, anticipando consecuencias negativas, agresivas o poco realistas de las estrategias positivas o prosociales, mientras que anticipan consecuencias positivas de estrategias claramente negativas o agresivas, siendo este déficit de gran relevancia para el comportamiento posterior, teniendo en cuenta que la anticipación de consecuencias positivas o favorables ante una estrategia determinada, incrementa la probabilidad de llevarla a cabo realmente, sucediendo lo contrario cuando se anticipan consecuencias desfavorables o negativas, ejerciendo entonces una función inhibitoria de la conducta.

Los resultados anteriores van en la misma línea de diferentes investigaciones destacando aquellas en las que se ha encontrado una relación positiva entre el rechazo social y la anticipación de consecuencias positivas para estrategias que implican conducta agresiva (Feldman & Dodge, 1987; Hard, Ladd & Burleson, 1990); agresión instrumental (Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Crick & Ladd, 1987; Dodge & Crick, 1990) y la combinación de agresión física y verbal (Dodge et al., 1986). Por otra parte, diversos estudios empíricos también han encontrado que los niños agresivos y rechazados en comparación con sus pares mejor adaptados, por una parte anticipan menos consecuencias positivas de estrategias de naturaleza prosocial, evaluándolas más negativamente y por otra, anticipan más consecuencias positivas de estrategias negativas evaluándolas más favorablemente, confiando además en que éstas les darán recompensas tangibles y serán eficaces en la supresión de comportamientos negativos dirigidos hacia ellos, situación que podría explicar la menor utilización de las estrategias del primer tipo y la mayor utilización de estas últimas (Deluty, 1983; Asarnaw & Callan, 1985; Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Dodge et al., 1986; Crick & Dodge, 1989; Crick & Ladd, 1990; Quiggle et al., 1992).

- Diferencias en Orientación Práctica del Problema.

Respecto a esta dimensión, encontramos que los adolescentes **agresivos**, en comparación con sus pares no agresivos, **presentan un nivel inferior de pragmatismo en la solución de sus problemas**; es decir, tienen dificultades en la descripción del objetivo y en proponer estrategias eficaces que permitan su logro, como lo demuestra el mayor porcentaje de adolescentes agresivos que proponen soluciones que no se corresponden con el objetivo planteado, intentado resolver el conflicto huyendo de la

situación o proponiendo estrategias relacionadas con acciones individualistas, negativas, impulsivas o agresivas que, en lugar de buscar un acercamiento con los otros, generan más actos de rechazo, aumentando los problemas relacionales de estos chicos y chicas. Estos resultados se relacionan con investigaciones anteriores sobre la orientación práctica y la adaptación social, según las cuales los sujetos que orientan mal el problema proponiendo metas inadecuadas ante la situación concreta, tienen más probabilidad de ser inadaptados socialmente (Asher & Renshaw, 1981; Dodge & Asher & Parkhurst, 1989), confirmándose esta relación desde educación preescolar y la educación secundaria hasta la edad adulta.

En esta misma línea diferentes investigadores han encontrado que la adaptación social positiva (definida como conducta prosocial o popularidad entre los pares) correlaciona de forma positiva con niveles altos de pragmatismo, implicando estrategias que refuerzan las relaciones con los pares, mientras que la inadaptación social (definida como conducta agresiva o rechazo por parte de los pares) se relaciona de forma positiva con niveles bajos de pragmatismo, implicando estrategias negativas que dañan las relaciones con los otros (Slaby & Guerra, 1988; Crick & Dodge, 1989; Taylor & Asher, 1989). Es decir, los sujetos inadaptados en comparación con sus pares mejor adaptados, tienen más dificultades al solucionar sus conflictos de interacción, ya que eligen con frecuencia más estrategias que implican conductas negativas y agresivas y con menos frecuencia estrategias que implican conductas positivas y prosociales, confirmándose este bajo nivel de pragmatismo, independientemente de que el índice de inadaptación utilizado sea el rechazo (Ladd & Oden, 1979; Pettit et al., 1988), la agresión (Mize & Ladd, 1988; Slaby & Guerra, 1988), o la combinación de rechazo y agresión (Waas, 1988).

5.1.2 Diferencias entre Adolescentes Agresivos y No Agresivos en el Procesamiento de la Información Social ante Situaciones Reales vividas por ellos.

- Diferencias en Justificación de la Violencia.

A partir de nuestros resultados concluimos que los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos, **justifican en mayor medida la utilización de la violencia**, aceptándola como una respuesta que se considera correcta ante la violencia del otro, aún en situaciones de poca gravedad y tomándose la justicia por su cuenta en los

casos extremos en los que se atenta contra la integridad física y moral de las personas. Es decir, en su comportamiento en la vida real, también se hacen presentes los déficits en el procesamiento de información social que se produjeron en el manejo de las situaciones hipotéticas, en las que se destacaba su tendencia a atribuir intenciones hostiles a los otros, y a responder ante las situaciones de relaciones interpersonales utilizando esquemas agresivos construidos anteriormente, más que a partir de la información relevante presente en el momento del acontecimiento. Este hecho explicaría su tendencia a justificar la utilización de la conducta agresiva y violenta en múltiples situaciones.

Lo anterior va en la misma línea de los hallazgos de Dodge & Frame (1982); Richard & Dodge (1982); Huesmann y otros (1984 a; 1984b); Perry, Perry, & Rasmussen, (1986); Slaby & Guerra (1988); Dodge & Crick (1990); Zelli (1992), autores que han explorado la relación entre cognición y conducta agresiva, encontrando una relación positiva entre ésta y la tendencia a percibir la realidad de forma absolutista y dicotómica. realizar generalizaciones excesivas a partir de datos parciales, elegir más soluciones agresivas que prosociales, y las creencias en que el mundo es un lugar hostil o violento y en que uno es el blanco favorito de las intenciones malignas y hostiles de otras personas, creencias que probablemente, en estos adolescentes en concreto, se han ido reforzando por las dificultades que tienen en sus relaciones familiares, escolares y por el rechazo que despiertan en sus compañeros, teniendo en cuenta que dichos esquemas cognitivos se pueden desarrollar a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Huesmann, 1988; Dodge & Crick, 1990; Dodge, 1993; Crick & Dodge, 1994), mediando tanto en las reacciones emocionales ante eventos externos como en las conductas concretas que le acompañan .

- Diferencias en Conceptualización de la Violencia como forma de Solución de los Conflictos. Falta de Alternativas.

En esta dimensión encontramos que los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos, **proponen más estrategias violentas para resolver sus conflictos en su vida cotidiana**, presentando graves problemas en su competencia socioemocional, derivados en gran medida, por una parte, de sus dificultades relacionales con sus pares que seguramente han obstaculizado el aprendizaje de estrategias más sofisticadas como la negociación, la cooperación, el diálogo, indispensables para la solución no violenta de los

conflictos; y por otra, del aprendizaje y reforzamiento de las conductas agresivas en respuesta a las múltiples situaciones conflictivas que viven cotidianamente en sus interacciones con su familia, sus profesores, compañeros y amigos, en las que las estrategias agresivas probablemente les han reportado beneficios (obtener protagonismo, poder y dominio o conseguir lo que desean mediante la coerción).

Los resultados anteriores están relacionados con diferentes trabajos de investigación que aportan pruebas empíricas confirmando que las personas agresivas carecen de muchas de las habilidades necesarias para interactuar socialmente y para solucionar de forma prosocial los conflictos que surgen en dicha interacción (Dishion, Loeber, Stouthamer, Loeber y Patterson, 1984; Huesmann y otros, 1984b; Dodge, 1985; Dodge y otros, 1990; Kupersmidt y Coie, 1990). También otros autores plantean la conceptualización de la conducta agresiva o violenta como forma de resolver los problemas interpersonales partiendo de los objetivos que cumple para el agresor, que no siempre persigue hacer daño, sino que en muchos casos, tal comportamiento se elige como la mejor solución para terminar con estímulos dañinos o situaciones irritantes causadas por los padres y/o hermanos (Patterson, 1980, 1986); para mantener su reputación y crearse una imagen de chicos fuertes y osados (Bowers, 1973; Olweus, 1978); también para aumentar su autoestima y mantener el estatus entre sus pares (Bandura, 1973; Bornstein, Bellack y Hersen, 1980), para demostrar su posición dominante en la situación (Farrington, 1992) o para obtener poder y protagonismo (Díaz-Aguado, 1996).

- Diferencias en Disposición Conductual hacia la Violencia.

Respecto a la disposición conductual, encontramos que los adolescentes **agresivos** a diferencia de sus pares no agresivos **manifiestan una mayor tendencia a ejercer la violencia o a ser víctimas de ella**, situación favorecida por las características específicas de este grupo mencionadas en párrafos anteriores que condicionan el desarrollo de la competencia socioemocional, factor clave en la capacidad general de adaptación y en el aprendizaje y utilización de estrategias eficaces de afrontamiento de las diferentes situaciones que el entorno le plantea. Así, estos adolescentes agresivos perciben que sus padres, profesores y compañeros no les valoran y tienen un concepto negativo de ellos; por otra parte, sus compañeros de clase les rechazan y les atribuyen además de

conductas agresivas, otros rasgos negativos de personalidad (son pesados, inmaduros, llaman la atención, son antipáticos, no comprenden a los demás, etc.), dificultando por tanto un intercambio positivo de experiencias con los adultos significativos y con sus pares, que daría como resultado el aprendizaje de diferentes habilidades sociales, como el establecimiento de relaciones positivas y fluidas, la solución pacífica de los problemas a través de la comunicación, la cooperación, la negociación y la expresión de sentimientos positivos, etc., considerados factores protectores en la prevención de conductas de riesgo en los jóvenes, destacando especialmente la prevención de la violencia.

Estos resultados van en la misma línea de autores como Eron (1982); Huesmann, Lagerspetz, y Eron (1984); Díaz-Aguado (1996); encontrando que la probabilidad de comportarse violentamente aumenta cuando la persona asocia la agresión y la violencia con el poder, el control, el dominio y cuando tiene un fuerte sentimiento de haber sido tratado injustamente, generándole gran hostilidad hacia los otros, expresando dicha hostilidad a través de la conducta agresiva que considera plenamente justificada. Este tipo de comportamiento generalmente conduce a una espiral escalonada en la que como consecuencia de su atribución de hostilidad hacia los demás, el adolescente responde cada vez más con conductas agresivas que producen más rechazo por parte de los pares y adultos con los que se relaciona (Dodge, 1980; Millon, 1981; Dodge & Frame, 1982) y tiende a perpetuarse al interferir en el aprendizaje de estrategias más complejas y prosociales para alcanzar sus objetivos y al aumentar la activación emocional que genera reacciones violentas, ayudando a legitimarla y justificarla (Díaz-Aguado, 1996).

- Diferencias en Razonamiento Moral y Orientación Ética.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos, **manifiestan en la estructura de su razonamiento moral un estadio menos desarrollado, y en su orientación ética una menor valoración de la solidaridad.** Es decir, estos adolescentes en general, presentan un ritmo de desarrollo más lento en su razonamiento moral (estadio significativamente inferior), reflejado en el predominio de argumentos del estadio 2 (individualismo instrumental) al resolver el conflicto sobre la inmigración, que le plantea un dilema entre los valores vida-ley (salvar la vida de la mujer de un inmigrante o el equilibrio del propio grupo). A partir de este estadio se resuelven los conflictos entre intereses a través de

intercambios simples, o tratando los intereses de cada persona estrictamente igual, elementos que caracterizan el juicio moral en situaciones hipotéticas de la mayoría de los niños y niñas, hasta aproximadamente los 10-11 años de edad. Las diferencias se reflejan también en su orientación ética, manifestando una preocupación exclusiva por su propio grupo, sin tener en cuenta los intereses, necesidades y motivación del protagonista de la historia, teniendo además una orientación heterónoma respecto a las leyes a partir de la cual considera que el deber del juez es imponer un castigo al inmigrante por haber entrado sin pasar por la frontera y mencionando frases estereotipadas asociadas con la xenofobia, elementos relacionados con la categoría de orientación insolidaria.

Por su parte, los adolescentes no agresivos, solucionan el conflicto de intereses mediante la regla de oro *"haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar"*, correspondiente al estadio 3 que comienza a construirse en torno a los 12-13 años de edad, y es típico del razonamiento de la mayoría de los adolescentes y adultos, tanto en situaciones hipotéticas como reales. Además, encontramos que su orientación fundamentalmente solidaria les conduce a mostrar preocupación social por la situación del inmigrante, considerando su motivación, intereses y necesidades; por la igualdad de oportunidades y recursos para todos los seres humanos y por tomar una decisión que coincide con lo que suele ser considerado más justo, teniendo en cuenta la Filosofía de los Derechos Humanos.

Estos resultados se relacionan con los hallazgos de Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996) quienes encontraron que los jóvenes que se sitúan en un nivel de razonamiento moral más elevado, en comparación con los situados en niveles más bajos, presentan mayor rechazo a las creencias y actitudes intolerantes; mayor disposición a la interacción con otros grupos, valoración positiva de éstos, concretamente hacia los que existen fuertes prejuicios y consideración de las causas socioeconómicas e históricas en la explicación de las diferencias sociales. También encontraron que los jóvenes con una orientación ética insolidaria en comparación con los más solidarios, conceptualizan a los grupos de gitanos e inmigrantes de un modo más estereotipado e indiferenciado, manifestando una menor capacidad para comprender las causas sociales, ambientales e históricas que subyacen a las diferencias sociales, evaluando a dichos colectivos de forma más negativa o peyorativa y mostrando rechazo en la interacción con ellos.

Un estudio llevado a cabo por McNamee (1978) en el que analizó la relación entre juicio y conducta moral en estudiantes universitarios, encontró que al aumentar el estadio de juicio moral también aumentaba la frecuencia de ayuda a otra persona (un drogadicto que solicitaba ayuda) y la consistencia entre juicio moral y la conducta. En esta misma dirección, Haan, Smith, y Block (1968) reportaron que el estadio de juicio moral alcanzado por los estudiantes que participaron en el movimiento de protesta estudiantil de la Universidad de Berkeley de los años 60, desempeñó un importante papel en su conducta, teniendo en cuenta que participaron en la protesta a favor de la libertad de expresión, el 10% de los sujetos del estadio 3; el 31% de los sujetos del estadio 3/4; el 44% del estadio 4 y el 73% de sujetos del estadio 4/5. Es decir, hay una mayor consistencia entre el juicio y la conducta moral a medida que el pensamiento de los estudiantes se aproxima al nivel postconvencional.

Otra variable que consideramos importante analizar respecto a las diferencias entre agresivos y no agresivos en el razonamiento moral y la orientación ética es la relación con los padres, pues los adolescentes no agresivos se caracterizan por percibir un ambiente familiar cálido y afectuoso, llevarse muy bien con sus padres y solucionar sus conflictos mediante el diálogo y la reflexión, favoreciendo la comunicación y la toma de decisiones, a diferencia de los agresivos que perciben un ambiente familiar más hostil, de rechazo, dificultando las relaciones con sus padres, que utilizan un estilo coercitivo e impositivo para resolver los conflictos, privándoles de oportunidades para el aprendizaje de estrategias positivas en la solución de problemas interpersonales y para una toma de decisiones en situaciones conflictivas, interfiriendo de esta forma en el desarrollo de su razonamiento y conducta moral.

Conclusiones similares se derivan de investigaciones anteriores en las que se ha encontrado que un ambiente familiar que enfatice el cuidado, el afecto, el respeto y la ayuda a los demás contribuye a una orientación ética solidaria, prosocial y al desarrollo de la empatía (Staub, 1979, 1986); en contraste, un ambiente que enfatice el control autoritario, concretamente el control punitivo basado en el castigo físico, la hostilidad, el rechazo y la frialdad por parte de los padres, conduce a la conducta agresiva e insolidaria (Eron, 1982; Parke & Slaby, 1983; Huesmann, Eron, Lefkowitz, & Walder, 1984).

Respecto al razonamiento moral, se ha encontrado que en los casos de educación familiar muy autoritaria, las puntuaciones obtenidas por los hijos en el razonamiento moral suelen ser bajas (Hoffman, 1963); de igual forma, los métodos de educación imperativos no favorecen la interiorización de las normas y valores morales, dando como resultado que los niños únicamente las obedezcan cuando sus padres están presentes (Hetherington, Cox y Cox, 1982). Situación contraria se produce cuando los padres utilizan técnicas inductivas, que están vinculadas a la interiorización de los valores morales y a los procesos de autorregulación de los niños (Hetherington, Cox y Cox, 1982). En línea con lo anterior, numerosas investigaciones afirman que la inducción (entendida como técnica disciplinaria utilizada por los padres en el control de sus hijos, basada en el razonamiento y la discusión), es más eficaz para estimular el desarrollo del razonamiento moral, la autonomía y la capacidad de autocontrol en sus hijos (Hoffman y Salzstein, 1967; Aronfreed, 1976; 1979; Speicher-Dubin, 1982). En síntesis confirman que la socialización orientada a la construcción de reglas, normas y valores dentro de un marco de trato democrático en la relación padres-hijos, favorece el desarrollo de la autonomía moral.

También queremos destacar en esta investigación que, aunque entre los adolescentes agresivos predomina una orientación ética insolidaria y entre los no agresivos es más frecuente la orientación hacia la solidaridad, considerando la muestra estudiada en su globalidad, los adolescentes presentan una orientación ética intermedia; es decir, manifiestan en igual medida tanto argumentos a favor de solucionar el problema del protagonista, poniéndose en su lugar y defendiendo la igualdad de oportunidades para todos los seres humanos (orientación solidaria), como argumentos que defienden los intereses de su propio grupo por encima de los del inmigrante (Orientación Insolidaria), situación considerada “normal” teniendo en cuenta, por un lado, el momento evolutivo en el que aún están desarrollando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales y por otro, el momento socioeconómico y cultural que vivía la sociedad española en 1997-98, cuando se realizó la investigación, caracterizado por actitudes de cierta tolerancia y de cierta reserva.

Lo anterior está relacionado con los trabajos de investigación realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (1997), encontrando que la actitud de los jóvenes españoles de 15 a 29 años respecto a la aceptación de extranjeros en el país, es más

favorable que la media europea y también es mayor el porcentaje de jóvenes que expresan su acuerdo con que los extranjeros que viven en España, deben tener los mismos derechos que los españoles. Pero, esta situación favorable contrasta con el hecho más específico y real de compartir los puestos de trabajo con los extranjeros, encontrando en este sentido que un 25% de jóvenes piensan que *“tenemos demasiados extranjeros en España”* y un 43% expresan claramente que *“los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles”*, aunque también encontraron que un 75% piensan que esos inmigrantes desempeñan los trabajos que los españoles no quieren. Por tanto, estos datos son una clara demostración de la orientación intermedia de los adolescentes, mencionada anteriormente.

5.2 Discusión respecto a la relación entre Conducta Agresiva y Calidad de las Relaciones Sociales.

En esta investigación se ha encontrado que los adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos, presentan más dificultades en sus interacciones en su entorno familiar, escolar y social, como se analiza a continuación:

5.2.1 **Diferencias entre Adolescentes Agresivos y No Agresivos en la Percepción de su Propia Vida.**

- Diferencias en Comunicación y Cumplimiento de Normas en su Ambiente Familiar

Nuestros resultados indican que los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos **perciben más dificultades en la comunicación y cumplimiento de las normas en su ambiente familiar**, calificando como regular las relaciones con sus padres y hermanos, debido a los problemas que tienen para comunicarse con ellos, las frecuentes discusiones e incompreensión que las caracteriza, describiendo el modelo de disciplina como autoritario y coercitivo en unos casos y como indiferente o negligente en otros. Además, estos chicos y chicas agresivos perciben una valoración personal negativa por parte de sus padres, afirmando que éstos no confían en ellos ni esperan un comportamiento bueno o resultados escolares positivos, agravando más las dificultades mencionadas. Situación que también se refleja en los mensajes que los hijos envían a sus padres, predominando reivindicaciones y peticiones en unos casos, y ausencia de mensajes en otros; contrastando con los adolescentes no agresivos cuyos mensajes son

preferentemente de afecto y agradecimiento, y en la misma dirección se ubica la valoración muy positiva de su clima familiar.

En relación con los resultados anteriores, autores como Vangelisti (1992); Rubenstein y Feldman (1993), defienden la necesidad sentida por los adolescentes de recibir aprobación por parte de sus padres a pesar de sus errores, teniendo en cuenta que ningún adolescente puede desarrollarse plenamente en una atmósfera de crítica y desaprobación constantes, pues ello podría ocasionar resentimientos y tensiones, como suele suceder en los casos de utilización de una disciplina basada en el castigo físico. las privaciones y las amenazas, asociada con la conducta agresiva, la hostilidad y la delincuencia (Feldman y Wentzel, 1990), impidiendo además el desarrollo de la madurez emocional, social e intelectual.

En esta misma línea López y Thurman (1993) han encontrado que las personas que tienen dificultades para controlar sus emociones como la ira, la rabia o el enfado, crecieron en ambientes familiares conflictivos, donde predominaba la falta de cohesión entre sus miembros, la baja tolerancia y dificultades para expresarse. Consecuencias negativas también se han descrito en relación con el modelo de control paterno denominado “errático” o “negligente”, ya que la inconsistencia en la forma de responder ante la conducta de los adolescentes ejerce un efecto negativo, generándoles confusión e inseguridad al carecer de límites y principios claros para guiar su comportamiento (Parish y McClauskey, 1992).

Por el contrario, los ambientes familiares cálidos, con un modelo de disciplina coherente y participativa, donde predomina la comunicación y la aceptación de cada uno de sus miembros, está relacionado con bajos niveles de conflictividad, conducta mejor adaptada, no problemática y no delictiva, buen rendimiento académico, niveles altos de autoestima y tasas más bajas de ansiedad y depresión tanto en chicas como en chicos (Masselam, Marcus y Stunkard, 1990; Steinberg et al., 1991; Fischer y Crawford, 1992; Openshaw et al., 1992). En síntesis, el clima familiar percibido por los adolescentes desempeña un papel fundamental en su comportamiento, siendo especialmente importante el modelo o estilo de disciplina que utilicen los padres, pues éste determinará en gran parte tanto las conductas prosociales como desviadas de sus hijos (Patterson, 1986; 1982),

siendo la ausencia de límites por parte de la familia un denominador común en las situaciones de inadaptación social.

Respecto a esta dimensión, también es importante destacar que en esta investigación la gran mayoría de los adolescentes (tanto agresivos como no agresivos) perciben las relaciones con sus padres y hermanos como “muy buenas” o “buenas”, siendo mínimo el porcentaje de los que expresan sentimientos negativos hacia ellos. Resultado relacionado con investigaciones llevadas a cabo en nuestro país en las que se indica que en términos generales, se aprecia una cierta armonía en la mayoría de las familias españolas, considerando que no se han encontrado grandes dificultades y conflictos en las relaciones de los padres con sus hijos adolescentes, existiendo un 93% de personas que califican de buenas o muy buenas las relaciones con los progenitores (Ochaíta y Espinosa, 1995; Alberdi y otros, en prensa).

- Diferencias en Dificultades Académicas y Relaciones en su Medio Escolar.

Teniendo en cuenta nuestros datos, los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos **describen más dificultades tanto académicas como relacionales a lo largo de su vida escolar**, considerando que no sólo han repetido más cursos académicos sino que perciben que se llevan “regular” o “mal” con sus profesores y entre “bien” y “regular” con sus compañeros, manifestando problemas en la comunicación, ya sea porque se centra en el intercambio de mensajes negativos, o por la ausencia de intercambios verbales, situación que les lleva a no saber qué opinan de ellos o a percibir que tanto sus profesores como sus compañeros tienen una opinión negativa, aumentando sus dificultades al privarles de los beneficios que proporciona una relación positiva y fluida con adultos significativos como los profesores y más importante aún, con sus pares, en un entorno protegido como es el centro escolar, lugar privilegiado para el aprendizaje y desarrollo de la competencia socioemocional, considerada como una variable fundamental en la adaptación psicosocial.

En la misma dirección de lo anteriormente expuesto, otros estudios han encontrado que los niños y adolescentes que gozan de buenas relaciones en su entorno familiar, desarrollan una adecuada competencia social que está asociada con buenos logros escolares, popularidad entre sus compañeros, buen desarrollo cognitivo y un buen

ajuste personal y social en la infancia y en la vida adulta, y que los niños y adolescentes que carecen de ese ambiente familiar (como les sucede a los agresivos), no tienen la oportunidad de desarrollar tales aprendizajes, presentando altos niveles de incompetencia social, relacionada con problemas emocionales y escolares (baja aceptación personal, rechazo o aislamiento social por parte de sus compañeros), condiciones asociadas a problemas y desajustes psicológicos y psicopatológicos posteriores (La Greca y Santogrosi, 1980; Asher y Renshaw, 1981; Ladd y Asher, 1985; Michelson y otros, 1987; Hops y Greenwood, 1988).

Por otra parte, también se ha encontrado que rendimiento escolar bajo (Khon y Rosman, 1972); la delincuencia juvenil (Henderson y Holin, 1986); el comportamiento disruptivo y agresivo (Vallés, 1988), se relacionan negativamente con la competencia social. En síntesis, que a las dificultades académicas y relacionales en el medio escolar, subyacen déficits en la competencia socioemocional que tienen como punto de partida, en la mayoría de los casos, los problemas de comunicación y de relación en su entorno familiar.

- Diferencias en la Integración en un Grupo de Iguales

En relación con esta dimensión, encontramos que tanto los adolescentes agresivos como los no agresivos forman parte de un grupo de pares, integrados en su mayoría por chicas y chicos. La diferencia fundamental reside en el tamaño del grupo y el sentimiento de pertenencia que experimentan en él. Así, los adolescentes **agresivos** a diferencia de los no agresivos, **se integran en grupos que tienen un menor número de miembros y manifiestan más dificultad para sentirse importantes dentro del grupo**; situación que probablemente es producto de los déficits en la competencia socioemocional mencionados anteriormente, que lógicamente también afectan a su habilidad para hacer y conservar amistades y para integrarse plenamente en un grupo. Estas dificultades son especialmente graves en la adolescencia, dada la relevancia que adquiere el grupo de iguales. Los resultados sociométricos reflejan que estos pequeños grupos se integran por adolescentes denominados agresivos por sus pares, formando una especie de gueto en el que se refuerzan las conductas agresivas y encuentran el apoyo socioemocional que no obtienen en sus otros entornos.

Para comprender la relevancia de los resultados anteriores, conviene tener en cuenta los planteamientos de Woodward, y Kalyan-Masih, (1990) y Borja-Alvarez, Zabatany y Pepper, (1991), de la importancia que tiene para los adolescentes la aceptación por los miembros de un grupo o camarilla, convirtiéndose ésta en una poderosa motivación vital, pues desean ser aceptados y admirados porque el valor que se atribuyen es en parte un reflejo de la opinión de los otros, afectando su autoconcepto y autoestima. Por ello, los adolescentes que no han logrado una identidad positiva y diferenciada (como suele ocurrirle a los agresivos), pueden identificarse con grupos desviados en los que encuentran aceptación al conformarse con las normas antisociales adoptadas por sus miembros, y consiguen protagonismo al participar de los valores y actos delictivos aceptados por consenso (Covington, 1982; Dishion y Skinner, 1989; Downs y Rose, 1991; Pryor y McGarrell, 1993).

Por otra parte, las dificultades de integración social de los sujetos agresivos estudiados se incrementan en este período evolutivo, presentando muchos problemas en la comunicación, área que surge como el eje de las relaciones con los pares dentro y fuera del aula, centrándose en temas como la intimidación, el autodescubrimiento, la confianza y la lealtad (Hartup, 1983), haciendo indispensable que los adolescentes adquieran más habilidades para iniciar y mantener conversaciones interesantes, llamar por teléfono o hacer planes para pasar el tiempo libre, convirtiéndose los amigos en un importante foro para la autoexploración y una fuente permanente de apoyo emocional (Smollar & Youniss, 1982; Harter, 1990). En esta misma línea de análisis, Buhrmester (1990) investigando la calidad de las relaciones de amistad en la adolescencia (13-16 años), encontró que las variables con mayor poder de predicción de la intimidación en las amistades en estas edades eran: iniciar interacciones y relaciones, aportar información personal de forma adecuada y dar apoyo emocional a los compañeros, elementos que contrastan claramente con los atribuidos por sus pares a los adolescentes agresivos investigados, pues entre los atributos negativos destacan que *"ocultan su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario"*, *"son antipáticos"*, *"no entienden a los demás"* y *"les falta comprensión ante la debilidad de los demás"*; características que explican sus dificultades de integración en el grupo.

- Diferencias entre Adolescentes Agresivos y No Agresivos en la Interacción con los Compañeros.

A partir de nuestros resultados podemos afirmar que, en las relaciones con sus pares en el aula, los adolescentes **agresivos** en comparación con los no agresivos, **presentan más problemas de exclusión social y sus compañeros les atribuyen más rasgos de comportamiento negativos que positivos**. Es decir, su comportamiento es percibido como disruptivo y negativo por sus compañeros de clase, destacando que son antipáticos, inmaduros, pesados, no se llevan bien con los profesores, no entienden a los demás, son agresivos, les falta comprensión, tienen problemas de comunicación y siempre quieren llamar la atención, entre otros; conductas que indudablemente producen como resultado el rechazo o exclusión social, agudizando sus problemas en todas las esferas vitales, convirtiéndose en otro de los eslabones que, si no se interviene de forma rápida y eficaz, conducirá a graves desajustes psicosociales en su vida adulta.

Diferentes investigadores (Carlson, Lahey y Neeper, 1984; French, 1988; Díaz-Aguado, 1988, 1990; Crick & Ladd, 1990; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; Coie y otros, 1990) han descubierto comportamientos similares a los anteriores entre las características típicas de los sujetos agresivos, según son definidas por sus pares que no están involucrados en dichas conductas, destacando entre otros, su incapacidad para establecer relaciones simétricas de colaboración y para adaptarse a las situaciones de grupo, falta de habilidad para expresar aceptación hacia los demás, tendiendo más hacia la expresión de rechazo; dificultades para relacionarse con los profesores y figuras de autoridad, conducta de dependencia e inmadurez con una desmesurada necesidad de llamar la atención sobre sí mismo, sin tener en cuenta las consecuencias de sus conductas.

En la misma línea de las investigaciones anteriores encontramos que los adolescentes no agresivos son populares entre sus pares, gozando de buen prestigio al ser considerados simpáticos, no agresivos, maduros, se llevan bien con los profesores, entienden a los demás y se alegran con sus éxitos, están dispuestos a ayudar, y saben comunicarse; conductas que les llevan a ser incluidos y a potenciar su competencia social, asegurando su adecuado desarrollo. Estos resultados se relacionan con diferentes investigaciones afirmando que entre los factores más importantes para la aceptación social está el desarrollar y demostrar cualidades personales dignas de admiración por

parte de otras personas, entre las que se destacan habilidades para entablar una conversación, para mostrar empatía hacia los demás y un comportamiento tranquilo (Meyers y Nelson, 1986; Wise, Bundy y Wise, 1991), siendo más importantes la personalidad, la conducta social y los rasgos de carácter que los logros académicos o los rasgos físicos (Tedesco, y Gaier, 1988), especialmente a medida que los adolescentes van madurando.

En este sentido, otros investigadores destacan que la popularidad de los adolescentes está en función de variables como el carácter cálido y afectuoso, su sociabilidad, buena reputación, su apariencia personal de acuerdo con los cánones de su grupo y la conducta moral, definiéndolos como jóvenes de buena apariencia, amistosos, tranquilos, alegres, comunicativos, activos, cooperadores, con elevada autoestima, un concepto positivo de sí mismos y que además disfrutan ayudando y participando en diversas actividades con los demás (Meyers y Nelson, 1986; Gifford y Dean, 1990; Wise, Bundy y Wise, 1991), rasgos positivos que se convierten en claras ventajas, teniendo en cuenta que no sólo obtienen mayor satisfacción de las relaciones interpersonales, sino que establecen relaciones de amistad más armoniosas y duraderas (Paul y White, 1990).

5.3 Discusión respecto a la relación entre Conducta Agresiva y Género.

Al estudiar la relación entre conducta agresiva y la variable género, encontramos que los resultados obtenidos a partir de la percepción de sus compañeros, van en la misma dirección de diferentes investigaciones, encontrando que los hombres utilizan la conducta agresiva con mayor frecuencia que las mujeres, siendo estas diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, estas diferencias que también se encontraron en la representación de su propia violencia y en la utilización de estrategias para solucionar los conflictos, no alcanzan un nivel de significación estadística convencional. Analicemos cada una de ellas:

5.3.1 Diferencias entre Chicas y Chicos en la Representación de su Propia Violencia.

De acuerdo con nuestros resultados, **no hay diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos en la justificación, conceptualización y disposición**

conductual hacia la violencia. Es decir, en esta muestra de adolescentes, los **chicos** en comparación con las chicas, no tienen una representación de su propia violencia que incremente el riesgo de utilizarla, teniendo en cuenta que ellos y ellas, se caracterizan por utilizar en la **Justificación** de la **Violencia** argumentos tanto del **nivel 4** (justificación como forma de controlar o reprimir la conducta agresiva de los demás en situaciones de poca gravedad, aceptándola como una respuesta correcta ante la violencia del otro “*ojo por ojo*”), como del **nivel 2** (rechazo de la violencia pero sin comprensión del proceso de su influencia ni su naturaleza destructiva). En la dimensión **Conceptualización** de la **Violencia** o falta de alternativas para solucionar los conflictos, predomina en **ambos sexos** la utilización de **estrategias ineficaces** que incluyen fundamentalmente evitar la situación, y en la dimensión **Disposición Conductual** hacia la **Violencia**, tanto las **chicas** como los **chicos**, presentan en general un **bajo riesgo** de implicarse en situaciones de violencia, ya sea en el papel de agresores o de víctimas.

De los resultados anteriores se puede concluir que en esta muestra concreta de adolescentes, se aprecia una cierta modificación respecto a los esquemas cognitivos tradicionales de la conducta agresiva y/o violenta en función del género, según la cual los chicos perciben que han disminuido su disposición conductual hacia la violencia (factor que se puede valorar como positivo) mientras que las chicas han aumentado en justificación de la violencia y han disminuido en el conocimiento de estrategias prosociales eficaces para la resolución pacífica de los conflictos (factor que se puede valorar como negativo), teniendo en cuenta las altas correlaciones encontradas entre las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual de la conducta violenta, que podría desencadenar posteriormente un incremento real de dicha conducta en las chicas. Desde nuestro punto de vista, “lo deseable” es que tanto las chicas como los chicos modifiquen sus esquemas cognitivos que les han conducido hacia el desempeño de roles tradicionales vinculados a la masculinidad como sinónimo de agresividad, fortaleza y falta de expresividad afectiva y la feminidad como sinónimo de debilidad, pasividad y gran expresión de emociones y sentimientos, por otros esquemas cognitivos en los que ser agresor o víctima no forme parte de ninguno de los papeles de género, permitiendo tanto a unos como a otras beneficiarse de los rasgos positivos vinculados a cada uno de los sexos a la vez que ir eliminando aquellos que no son adaptativos o que dificultan el sano desarrollo de su personalidad.

Estos resultados se relacionan con los datos presentados en el estudio más reciente sobre "*jóvenes españoles 99*" (Elzo y otros, 1999), afirmando que en los últimos cuestionarios pasados mediante entrevista, ya han venido observando una progresiva y continua disminución de diferencias entre hombres y mujeres en general, y entre chicas y chicos en particular; diferencias relacionadas con el cambio global que ha sufrido la sociedad española, presentando una tendencia hacia una mayor igualdad de los sexos y a un papel más activo de la mujer, quebrando poco a poco las barreras y límites entre los sexos en cuanto se refiere a sus roles y posiciones, influyendo notablemente en sus interacciones cotidianas.

En línea con lo anterior, pero centrándonos en la conducta agresiva, investigaciones fuera de nuestras fronteras también confirman que en las últimas generaciones se ha notado un dramático incremento en la conducta agresiva y antisocial en las mujeres, disminuyendo la magnitud de las diferencias sexuales encontradas en trabajos anteriores (Robins, 1986; Rutter & Giller, 1983); diferencias que tampoco son significativas en los niveles de agresión descritos tanto por hombres como por mujeres (Straus y otros, 1980; White y Koss, 1991).

En el estudio mencionado de Elzo y otros (1999), también se destaca que en la descripción que hacen los jóvenes acerca de los rasgos que caracterizan tanto a un género como al otro, se aprecia una distribución muy similar entre hombres y mujeres, asignándoles a los chicos en primer lugar un rasgo de autoridad y a las chicas rasgos expresivos como la intuición, atención a los detalles, astucia, paciencia; y en segundo lugar, a los chicos les atribuyen la capacidad de lucha y a las chicas la iniciativa, siendo los dos, rasgos de carácter instrumental. Estos resultados se relacionan con los planteamientos de otros teóricos manifestando que, para explicar las diferencias de género en la representación de la propia violencia y de la conducta agresiva, es importante considerar los factores sociales, emocionales y culturales que influyen en la conducta agresiva (Berkowitz, 1990, 1993 a; Scott, 1992; Harris, 1993; Burbank, 1994), incluyendo la forma en que son construidos culturalmente tanto el género como la conducta agresiva (Fry y Gabriel, 1994). Así, las presiones para interiorizar un papel femenino estereotipado puede llevar a las chicas a comportarse menos agresivamente que los chicos en situaciones que producen igual cantidad de ira en ambos sexos (Eagley y Steffen, 1986), mientras que, en contextos en los que sean autorizados para las mujeres determinados

tipos de agresión, éstas pueden ser igual o aún más agresivas que los hombres (Björkqvist, 1994; Harris, 1994), especialmente en los contextos de relaciones maritales o de pareja en general (O'Leary, 1988; Stets y Straus, 1989; Archer & Ray, 1989; Breslin et al., 1990; Mc Neely y Mann, 1990; Rigg et al., 1990).

En este sentido, otro estudio sobre la representación de la violencia en el noviazgo en una muestra representativa de estudiantes de secundaria de Estados Unidos, no encontró diferencias significativas relacionadas con el género en los niveles o tipos de violencia sufrida o perpetrada, según los autorreportes de los propios adolescentes (White y Koss, 1991). En esta misma línea, una reciente investigación de Moreno Martín (1998) sobre violencia en la pareja encontró que, aunque las mujeres manifiestan que ejercen más violencia, el nivel de agresión es similar al de su pareja, teniendo en cuenta que también perciben un nivel mayor de violencia recibida que los hombres. Situación que dicho autor explica considerando que los hombres tienden a minimizar (o las mujeres a maximizar) los actos de violencia en la pareja; así, siempre es menor la violencia que dicen ejercer que la que las mujeres dicen sufrir, y viceversa, siempre es mayor la violencia que ellas dicen ejercer que la que ellos dicen sufrir.

Pero, los investigadores en general reconocen que se necesita más investigación para aclarar la relación entre el género y la conducta agresiva, teniendo en cuenta por un lado que, las investigaciones y teorías anteriores basadas fundamentalmente en datos masculinos, no se pueden asumir como adecuadas para explicar la agresión femenina (Macaulay, 1985; White, 1993) y por otro, el argumento mencionado anteriormente acerca de la necesidad de contextualizar la conducta agresiva para estudiar las diferencias según el género, pues todo depende del tipo de encuentro (hombre-hombre, mujer-mujer o mujer-hombre), del tipo de agresión (física, verbal, directa, indirecta), y de la situación (en grupos primarios como en el hogar; en grupos secundarios, como los compañeros de estudio o trabajo; o entre grupos, como en la guerra) (Björkqvist y Niemelä, 1992). En este sentido Moreno Martín (1991) investigando el efecto de la socialización bélica en los niños y las niñas encontró que ellas tienen un concepto de la guerra menos elaborado que los niños, puntuando siempre en el polo opuesto a lo bélico, en mayor proporción que los niños en las distintas pruebas relacionadas con situaciones de conflictos que se viven en una guerra.

5.3.2 Diferencias entre Chicas y Chicos en la Conducta Agresiva Atribuida por los Compañeros.

De acuerdo con nuestros resultados, hay diferencias significativas entre chicas y chicos en la conducta agresiva atribuida por los compañeros de curso. Es decir, los **chicos** en comparación con las chicas, **reciben puntuaciones más altas en la conducta agresiva percibida por sus compañeros**, evaluada mediante la técnica sociométrica de valoración de atributos perceptivos, en los que probablemente ha predominado la percepción de la agresión física o verbal directa, de naturaleza más observable y más fácil de identificar, que otros tipos de agresión como la indirecta (difundir rumores sobre alguien, excluir o aislar, esconder intencionalmente cosas de alguien, etc.).

Apoyando estos hallazgos, numerosas investigaciones sobre la conducta agresiva humana han encontrado que a los chicos se les atribuye en mayor medida comportamientos agresivos y violentos que a las chicas. Por ejemplo, en la situación del además del estereotipo según el cual se espera que los chicos se comporten más agresivamente que las chicas, también se esperaba que, en comparación con una profesora, un profesor castigara más a los alumnos (Harris, 1995). Otros autores afirman que los chicos en general, tienden a ser más agresivos físicamente que las chicas (Eagly y Steffen, 1986; Buss, 1988; Björkqvist y Niemelä, 1992; Harris, 1992; Baron y Richardson, 1994) y en este sentido, se afirma que los chicos son socializados para apoyar más la agresión y sentir menos culpa acerca de ella (Frodi et al., 1977; Eagly y Steffen, 1986; Buss, 1988; Baron y Richardson, 1994); para inhibir sus emociones a excepción de la ira, considerada una emoción principalmente masculina, enseñando a los chicos a ocultar sus sentimientos, dificultando así la comunicación con las chicas porque por una parte, tienen problemas para expresar cómo se sienten (Casey, 1993) y por otra, tienden a transformar en ira todas sus emociones negativas o dolorosas (Sharkin, 1993).

Más concretamente en diferentes investigaciones sobre la conducta agresiva en el medio escolar, existe un amplio consenso respecto a la mayor atribución de conducta agresiva a los chicos por parte de sus compañeros tanto en las investigaciones españolas (Cerezo y Esteban, 1992; Ortega, 1994 a, 1994b; Ortega y Mora-Merchán, 1995 a, 1995b; Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar, 1999), como en otros países de la Unión Europea (Whitney y Smith, 1993; Olweus, 1994; Funk, 1995; Von Spaun, 1996;

Genta, Menesini, Fonzi, Costabile y Smith, 1996; Smith y Lindström, 1996; Schubart, 1997).

5.3.3 Diferencias entre Chicas y Chicos en Estrategias utilizadas para Solucionar sus Conflictos.

De acuerdo con nuestros resultados **no hay diferencias significativas entre chicas y chicos** en el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros para solucionar sus conflictos. Es decir, ellas y ellos tienden a presentar un bajo nivel de pragmatismo que les impide resolver sus problemas con estrategias realistas y eficaces, tanto el presentado en la situación 1 (cooperación académica) y más acentuado aún en la situación 2 (pequeño accidente que provoca la risa de los compañeros). Respecto a la definición del problema, ambos fallan en recoger más información contextual antes de tomar una decisión sobre la actuación o estrategia de afrontamiento, siendo más pronunciado en la situación 2, sucediendo lo mismo con las atribuciones de hostilidad que son más negativas en esta situación que en el conflicto de cooperación académica. En relación con las consecuencias sociales, tanto las chicas como los chicos proponen en primer lugar estrategias que conllevan consecuencias claramente positivas y de beneficio mutuo (nivel 5) ante la situación 1 (cooperación académica), pero esta tendencia cambia radicalmente al hacer frente a la situación 2 (pequeño accidente que provoca la risa de los compañeros), en la que utilizan estrategias que implican consecuencias de un nivel inferior (nivel 2) al centrarse en el aspecto físico únicamente, anticipando en las dos situaciones consecuencias que parecen probables y son realistas, pero con argumentos excesivamente inmediatos, centrados únicamente en las consecuencias que tiene para el o la protagonista, sin tener en cuenta el contexto.

Estos resultados no apoyan los hallazgos relacionados con el conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en niñas y niños, en los que se ha encontrado que las niñas conocen estrategias más elaboradas que los niños; es decir, más indirectas y que suponen un mejor conocimiento psicosocial (Miller, Danaher y Forbes, 1986; Royo García, 1993), que además conllevan un nivel superior de consecuencias sociales positivas para la relación, teniendo en cuenta que suelen manifestar con mayor frecuencia que los niños, conductas de cooperación y colaboración (Maccoby y Jacklin, 1976), son más altruistas (Harris y Siebel, 1975), más generosas (Berndt, 1981), ofrecen

más apoyo emocional (Whiting y Edwards, 1973) y están más orientadas hacia las relaciones sociales (Miller y cols., 1986). Por otra parte, han encontrado que los niños proponen estrategias más asertivas que las niñas en sus interacciones con los pares, intentando controlar más activamente la situación, hecho reflejado en una mayor tendencia a perseguir sus propias ideas sobre el juego (Jenning y Suwalsky, 1982), sus propios intereses (Miller y cols., 1986), a dominar y contrariar a los otros (Maccoby y Jacklin, 1974) y a afrontar los conflictos sociales de modo más directo e impositivo (Miller, Danaher y Forbes, 1986).

Los resultados anteriores que otorgan ventajas a las niñas en comparación con los niños en el conocimiento de estrategias sociales, probablemente se relacionan con los estereotipos femenino y masculino tradicionales, presentes en nuestra sociedad y reforzados a través del proceso de socialización, en el que se acentúa la diferenciación de los roles de mujeres y de hombres, con el fin de facilitar la identificación sexual de unos y otras. Esta situación cambia completamente en la adolescencia, etapa de fuertes cambios cognitivos, afectivos, sociales y morales, que implican un cuestionamiento de los roles, pautas y valores establecidos por los adultos, repercutiendo en la consolidación de la identidad personal, en los papeles de género y en las relaciones que los adolescentes establecen consigo mismo y con los demás, especialmente con sus iguales.

5.4 Discusión sobre resultados relacionados con Otros Objetivos de la Investigación.

5.4.1 Diferencias en Autoestima.

En la presente investigación se ha encontrado que la variable autoestima está relacionada con el comportamiento agresivo, el género y la edad. Analicemos cada una de estas variables:

- Diferencias entre Agresivos y No Agresivos:

Los resultados de esta investigación indican que hay diferencias significativas entre los grupos, obteniendo los adolescentes **agresivos** en comparación con sus pares no agresivos, una **puntuación menor** en la **Escala de Autoestima**, resultado relacionado con

otras características encontradas en estos adolescentes respecto a sus dificultades en el procesamiento de la información social y en las relaciones con sus pares, factor clave en la construcción de un autoconcepto y autoestima positivos; pues como veíamos anteriormente, los adolescentes agresivos estudiados tienen dificultades para integrarse en un grupo de iguales, sus compañeros de clase les atribuyen más rasgos de personalidad negativos y en general perciben más dificultades de relación y comunicación en su entorno familiar, escolar y social. Esta situación contrasta con la presentada por los adolescentes no agresivos que además de obtener una puntuación más alta en autoestima, son percibidos por sus compañeros con rasgos positivos de personalidad y en general gozan de buenas relaciones sociales en los entornos donde participan.

Los resultados anteriores van en la misma línea de los hallazgos de Blain, Thompson y Whiffen (1993) que encontraron una correlación positiva entre la aceptación de uno mismo, la adaptación social y el apoyo social; también Schweizer, Seth-Smith y Callan (1992) han encontrado que una elevada autoestima está asociada con ajuste psicológico en la adolescencia. Por su parte, Klein (1992) encontró que en la adolescencia, una puntuación alta en autoestima está relacionada con una actitud flexible y de fácil adaptación en la interacción con los otros, mientras que Ishiyama (1984) reporta que en la adolescencia, una puntuación baja en autoestima está relacionada con sentimientos de aislamiento y soledad, dificultades en la comunicación con los demás y en general, pocas habilidades sociales; asimismo otro estudio destaca que parece existir una relación entre delincuencia juvenil y baja autoestima, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones la delincuencia y/o conductas desviadas que adoptan los adolescentes, son un intento por compensar los sentimientos de rechazo (Burr y Christensen, 1992), vinculándose a estos grupos con el fin de obtener el reconocimiento y el protagonismo que socialmente no obtienen; características que como hemos descrito, reúnen los adolescentes agresivos estudiados.

Una investigación llevada a cabo en nuestro medio por Fuertes y otros (1997) con chicas y chicos entre 15 y 19 años de edad encontró que los niveles de autoestima aumentan con la percepción que tengan los adolescentes de sí mismos. Así, obtienen puntuaciones altas los adolescentes que se perciben más asertivos, autónomos e independientes, más preocupados y orientados hacia las relaciones con los demás, siendo éstas positivas y eficaces y disfrutando de un ambiente familiar cálido, afectuoso y con

mayor apoyo social, condiciones que claramente reúnen los adolescentes no agresivos investigados.

En la presente investigación se encontró que el grupo de los adolescentes agresivos también se caracteriza por sus problemas de comunicación y de relación con su entorno familiar, escolar y social, agudizando sus percepciones de poca valía personal y sus sentimientos negativos acerca de sí mismos (reforzados por la creencia de que sus padres, profesores y compañeros tienen una opinión negativa de ellos). Además, perciben que sus padres utilizan un modelo de disciplina autoritario o represivo en unos casos y negligente o permisivo en otros, impidiéndoles expresar sus opiniones, participar en las decisiones familiares y sentirse reconocidos e importantes para ellos. Estos resultados se relacionan con otros estudios destacando que los padres que rechazan a sus hijos contribuyen al desarrollo de un autoconcepto negativo (Whitbeck et al., 1992), encontrando una relación positiva entre baja autoestima y los conflictos entre los padres y sus hijos adolescentes (Amato, 1986). Por su parte los adolescentes con padres que utilizan métodos de control permisivos y negligentes, carecerán de confianza en sí mismos, tienen más tendencia a la depresión y a las conductas delictivas, presentando además, bajo rendimiento escolar (Baumrind, 1991 a; Lamborn y cols., 1991; Steinberg y cols., 1992 a, 1992b). Es decir, el clima familiar conflictivo influye significativamente en las puntuaciones de autoconcepto y autoestima, independientemente de la estructura familiar, pues el factor determinante es la calidad de las relaciones interpersonales que se producen en su interior (Parish y Parish, 1983).

Esta situación es totalmente opuesta a la experimentada por los adolescentes no agresivos estudiados, que además de obtener puntuaciones más elevadas en autoestima, disfrutaban de un ambiente socioafectivo más favorable y enriquecedor, siendo populares entre sus compañeros y percibiendo sus relaciones con sus padres, compañeros y profesores como y positivas, predominando en sus padres un modelo de disciplina democrático y de apoyo que les permite participar activamente en la toma de decisiones familiares, analizar conjuntamente las dificultades y buscar soluciones, sintiéndose reconocidos e importantes para ellos. Estos resultados van en la misma línea de diferentes investigaciones sobre relaciones familiares, afirmando que son muchas y diversas las variables que se relacionan con el desarrollo del autoconcepto y de la autoestima (Hoelter y Harper, 1987; Demo, Small, y Savin-Williams, 1987), encontrando que los adolescentes

con padres que utilizan métodos de control basados en el razonamiento democrático y que les brindan apoyo social, tienen mayores posibilidades de estimular sus logros, desarrollar un autoconcepto positivo y promover una relación satisfactoria entre padres e hijos, que aquellos con padres que utilizan formas negativas y autoritarias de control y les ofrecen poco apoyo social (Coleman y Hendry, 1990; Steinberg, 1990; Baumrind, 1991 a; 1991b; Barber, Chadwick y Oerter, 1992). Así, los adolescentes que crecen en este ambiente democrático, comparados con otros adolescentes, son más autónomos, tienen mejor rendimiento escolar y presentan menos problemas de conducta como la delincuencia o conductas agresivas, abuso de drogas, de alcohol, etc. (Lamborn y cols., 1991; Steinberg y cols., 1992 a; 1992b).

- Diferencias en función de la Edad:

Hemos encontrado diferencias significativas entre los grupos, obteniendo los **adolescentes de 11-14 años** en contraste con los de 15-18 años, una **menor puntuación en autoestima**; diferencia que puede tener su explicación en el momento evolutivo que está viviendo cada grupo de edad, pues mientras los menores están en plena época de cambios en su esquema corporal, en su percepción y relación consigo mismo y con los demás; los mayores en general, ya han vivido tales cambios fisiológicos y pueden entonces asumir como realidad su esquema corporal, que en el período anterior estaba lleno de interrogantes, generándoles mucha angustia. Además, su mayor desarrollo cognitivo también les permite formarse una imagen más ajustada de sí mismos, ampliando sus puntos de referencia y mejorando sus procesos de comparación social.

En línea con estos hallazgos van los planteamientos de Simmons y Blyth (1987), afirmando que la pubertad exige de pronto a muchas chicas y chicos aceptar un cuerpo con una forma heredada de sus antepasados, que en la mayoría de los casos no se parece mucho a la de sus ídolos o modelos; por lo tanto, es muy frecuente que en esta edad estén insatisfechos con la metamorfosis que están sufriendo. Este hecho tiene una gran trascendencia, porque la preocupación por la apariencia física es el eje sobre el que giran las interacciones con los iguales, notándose su efecto más inmediato en la autoestima, al principio de la adolescencia (Harter, 1993), momento en el que la apariencia física es un elemento de atracción sexual especialmente importante. En este sentido se destaca un estudio en el que se pidió a 200 adolescentes de 14 años, que clasificaran las diez

cualidades de la mujer y del hombre ideales, figurando la apariencia física en los primeros lugares de la lista en ambos sexos (Stiles y cols., 1987). Pero, respecto a la mayor o menor autoestima en la adolescencia existe mucha controversia, pues varios autores (Bachman y O'Malley, 1977; Kanouse y otros, 1980; O'Malley y Bachman, 1983) han llevado a cabo estudios longitudinales con grupos muy numerosos de sujetos, observando un incremento de la autoestima en los años de tránsito de la infancia a la adolescencia, y otros estudios han reportado justo lo contrario; es decir, una autoestima más elevada en los años inferiores (Soares y Soares, 1970).

En esta investigación también encontramos que al analizar los resultados de la muestra global (1495 sujetos, ver Anexo E) hay más fluctuaciones en la autoestima entre los adolescentes de 11-14 años que entre los de 15-18 años, presentando éstos una puntuación más alta en la Escala de Autoestima. En dirección con estos resultados son los planteamientos de Rosenberg (1986) afirmando que normalmente la autoestima empieza a desvanecerse en torno a la edad de 11 años y alcanza su punto más bajo alrededor de los 13 años, empezando a mejorar lentamente a partir de este momento. Por su parte, Harter y Monsour (1992) plantean que al inicio de la adolescencia son menores los conflictos y contradicciones internas relacionadas con su diferenciación del yo y su autoconcepto, alcanzando su punto máximo en la mitad de dicho período y empezando a declinar hacia el final de la adolescencia, momento en que se consolida la capacidad para coordinar, resolver y normalizar las contradicciones internas al respecto. Se ha encontrado que con el tiempo disminuye la intensa preocupación por uno mismo sobre la imagen corporal, los adolescentes están cada vez más satisfechos con su físico (Rauste-Von Wright, 1989), y ya en la vida adulta, la mayoría de las personas han aceptado la discrepancia entre el ideal cultural y su propia apariencia, al comprobar que se puede amar a las personas tal como son.

Otro factor que contribuye a la disminución de la autoestima durante este período, es el cambio de la escuela primaria al instituto de secundaria, cambio que la mayoría de la veces implica clases más numerosas e impersonales; nivel de exigencias más alto; competitividad más intensa entre los alumnos; mayor énfasis en la autoridad del profesor; demandas más rígidas sobre la conducta; sistemas de calificaciones más punitivos y una atención y procedimientos menos individualizados (Wigfield y cols., 1991; Eccles, 1993; Eccles y cols., 1993), condicionantes que dan como resultado un descenso ampliamente

constatado en la confianza académica en sí mismos, de los adolescentes que inician la educación secundaria, sintiéndose menos capaces y menos motivados que cuando estaban en la escuela primaria; pues también influye que las relaciones con los compañeros se amplían y se diversifican, convirtiéndose en más amenazantes al plantearles mayores retos de la confianza en sí mismos y de la autoestima (Eccles, 1993; Stipek, 1992).

- Diferencias en función del Género:

Relacionado con el género, nuestros resultados arrojan diferencias significativas entre los grupos a favor de ellos. Es decir, en contraste con las chicas, los **chicos** obtienen una **puntuación más alta** en la Escala de **Autoestima** de Rosenberg, destacando además que algunos chicos son los que alcanzan las puntuaciones más altas en dicha escala (42, 44, 50), mientras que algunas chicas son las que obtienen las puntuaciones más bajas (14, 23, 25). Estos resultados también se encontraron en la muestra global (1495 sujetos. ver Anexo E), en la que además se aprecia una mayor fluctuación en la autoestima de las chicas, alcanzando sus niveles más bajos a los 12 y a los 14 años; mientras que en los chicos la fluctuación es menor, alcanzando su nivel más bajo a los 13 años (aunque está sobre la media).

Este tema de las diferencias en autoestima en función del género, aún en la actualidad es objeto de controversia, teniendo en cuenta que mientras unos investigadores han encontrado una autoestima inferior en las mujeres con respecto a los hombres (Crandall, 1969), otros refieren no haber encontrado ninguna diferencia entre los sexos en estudiantes de nivel superior; reportando además que en las chicas adolescentes, una elevada autoestima estaba relacionada con actitudes feministas (Zuckerman, 1980). Es decir, parece que en las mujeres adolescentes, la autoestima está muy vinculada a su papel de género y a la construcción de su imagen corporal que en este período evolutivo es de gran relevancia; pues a pesar de que el éxito percibido en deportes, logros académicos, amistades, etc., son aspectos importantes que repercuten en la autoestima global de los adolescentes en general, se considera que la valoración de su aspecto físico es el determinante principal de una autoestima positiva o negativa, más concretamente en las chicas que son más autocríticas que los chicos en relación con su tipo corporal, su peso, su pelo y otros aspectos de la apariencia física, considerando que su cuerpo es mucho

menos atractivo de lo que en realidad es (Koff y cols., 1990; Duke-Duncan, 1991; Harter, 1993).

Una posible explicación a la trascendencia que tiene en los adolescentes la apariencia física es aportada por Harter (1993), afirmando que la apariencia física a diferencia de otros ámbitos de la personalidad, es una característica omnipresente del yo, siempre exhibida ante uno mismo y ante los otros para su observación y valoración, generando entonces más tensiones y angustias; mientras que la adecuación de cada adolescente en aspectos como la competencia deportiva o académica, la aceptación social por parte de los compañeros, la conducta o la moralidad en general, no están continuamente expuestos ante los otros para su evaluación, siendo más bien específicos de cada contexto; y además, uno tiene mayor posibilidad de decidir sobre cómo, cuándo y si esas características se revelan o no, disminuyendo entonces el grado de ansiedad al aumentar el control.

En relación con lo anterior, Lerner y Spanier (1980) expresan que el concepto que tenga el adolescente acerca de su propia eficiencia física y de su atractivo físico son buenos predictores de la autoestima global en la adolescencia, encontrando que cuanto más atractivo o eficaz cree el adolescente que es su cuerpo, más elevada es su autoestima. En línea con estos planteamientos, Jones (1944, 1946) encontró que cualquier mejora o perfeccionamiento en la apariencia y en la competencia física, producía una elevación importante de la autoestima en adolescentes varones, considerando el éxito en los deportes o en actividades que requieran esa habilidad, la fuente principal de la autoestima propia y de la popularidad entre los compañeros.

Otra posible explicación a la menor puntuación en la autoestima de las chicas es aportada por Simmons y cols. (1988) en relación con los cambios que viven tanto chicas como chicos, encontrando en este sentido que los adolescentes que sufren muchos cambios sociales (mudarse a otro lugar de residencia, cambiar de centro educativo, etc.), tienen más probabilidad de presentar problemas como peor rendimiento escolar y una disminución de la autoestima (especialmente entre las chicas), y un aumento de las dificultades con los profesores (especialmente entre los chicos). Uno de estos cambios es el paso de la enseñanza primaria a la secundaria obligatoria que, como mencionábamos en párrafos anteriores, implica unas condiciones escolares más competitivas (entre otras

características), encontrando las chicas más fácil y psicológicamente más seguro ni siquiera intentarlo, produciendo en secundaria un menor rendimiento de las chicas, en áreas curriculares en las que tradicionalmente han predominado puntuaciones normalizadas de logros competitivos (específicamente en matemáticas y ciencias), procurando evitarlos posteriormente en los cursos avanzados, con el fin de proteger su autoestima (Roberts y Petersen, 1992), porque según Huston y Alvarez (1990), los ambientes individualistas y competitivos desaniman a las chicas a obtener logros debido a que durante su proceso de socialización les han enseñado a no ser competitivas.

5.4.2 Diferencias en relación con la Edad

Los hallazgos de este trabajo de investigación indican que la variable edad no ejerce una influencia directa sobre la percepción de la conducta agresiva o prosocial por parte de los compañeros, pero sí se encontraron diferencias significativas en la representación de su propia violencia (en justificación y conceptualización o falta de alternativas a la violencia) y únicamente en dos dimensiones del conocimiento de estrategias de resolución de conflictos (búsqueda de información y consecuencias sociales de las estrategias, en la situación de cooperación académica). Analicemos cada una de estas variables:

- Diferencias en la Conducta percibida por los Compañeros.

Como mencionábamos anteriormente, no hay diferencias significativas entre los adolescentes de 11-14 años en comparación con los de 15-18 años en la conducta agresiva o prosocial percibida por sus compañeros de aula; es decir, a partir de la pubertad y durante el período denominado propia adolescencia (13-16 años aproximadamente) las relaciones con los iguales se hacen más complejas, extensas y variadas, siendo muy difícil atribuir a un compañero en particular determinados rasgos de personalidad positivos (ejemplo: ayudar a los demás, comprenderlos, ser simpático, etc.) o negativos (llevarse mal con los profesores, llamar la atención, ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario, etc.) teniendo en cuenta que, por una parte, los rasgos positivos son características fundamentales para la aceptación social de los pares y la pertenencia a los grupos; por lo tanto, se convierten en una meta a alcanzar por todos los adolescentes, independientemente de su estatus sociométrico; y por otra, muchos de los rasgos

considerados negativos por los adultos, son calificados positivamente por los adolescentes al constituirse en conductas de oposición a la autoridad, de afirmación de la propia identidad, de demarcación de un territorio propio, de protección de su autoestima, etc., que suelen producir admiración y reconocimiento por parte de los pares, siendo en consecuencia comportamientos frecuentes en esta etapa.

Resultados similares son reportados por Woodward y Kalyan-Masih (1990) y por Borja-Alvarez, Zarbatany y Pepper (1991) afirmando que una meta fundamental de todos los adolescentes es la aceptación por parte de los integrantes del grupo al que desea pertenecer, convirtiéndose la obtención de dicha aceptación y reconocimiento en una poderosa motivación en la vida de los adolescentes, pues al llegar a la pubertad, las necesidades de chicas y chicos cambian centrándose ahora en el apoyo emocional de los pares y en la independencia emocional y emancipación de los padres (Quintana y Lapsey, 1990; Larson y Richards, 1991). Es decir, en este período evolutivo, los iguales proporcionan una parte muy importante del apoyo emocional que antes brindaba la familia (Sebald, 1986; DuBois y Hirsh, 1990; Cotterell, 1992), comparten actividades y vivencias y cuando se consideran “los mejores amigos” se esfuerzan por vestirse de la misma manera, por tener un aspecto semejante y por comportarse igual, presentando semejanzas en su personalidad y en su conducta (Bukowski, Gauze, Hoza y Newcomb, 1993).

- Diferencias en Representación de su Propia Violencia.

Respecto a esta variable, los resultados indican que a pesar de encontrar diferencias significativas entre los adolescentes de 11-14 y 15-18 años de edad en justificación y conceptualización de la violencia, dichas diferencias no reflejan la tendencia general de los grupos teniendo en cuenta que, en la dimensión justificación de la violencia, los porcentajes más altos de cada uno de los grupos se distribuyen entre el rechazo de la violencia pero sin comprender el proceso de su influencia ni su naturaleza destructiva (nivel 2) más frecuente entre los adolescentes de 15-18 años, y la justificación de la violencia como forma de controlar o reprimir la conducta agresiva de los otros en situaciones de poca gravedad (...) (nivel 4), más frecuente entre los adolescentes de 11-14 años. Por su parte, en la conceptualización o falta de alternativas a la conducta violenta, el porcentaje más alto en ambos grupos (38.4%) se ubica en la utilización de estrategias

poco eficaces en la solución de sus conflictos (nivel 3) y en la disposición conductual hacia la violencia el porcentaje más alto en ambos grupos (30.4%) está en un bajo riesgo de implicarse en acciones violentas ya sea como agresor o como víctima (nivel 2). Es decir, tanto los adolescentes de 11-14 como los de 15-18 años, no presentan unas diferencias marcadas en la representación de su propia violencia, siendo al edad una variable con poco peso en este sentido, cuando se establecen diferencias entre unos adolescentes y otros.

Los resultados anteriores van en la misma línea de los hallazgos del reciente estudio de Elzo y colaboradores (1999) destacando que la edad de más riesgo tanto para ejercer la violencia como para ser víctima de ella es la comprendida entre los 18 y los 20 años; es decir, comparados con los adolescentes estudiados (11-18 años), los jóvenes mayores de 18 años que están por una parte abandonando la adolescencia, y por otra entrando en el mundo de los adultos, son los que poseen una mayor disposición conductual hacia la violencia, implicándose con más frecuencia en conducta de este tipo, ya sea porque la conceptualizan como un medio idóneo para la solución de sus conflictos o porque presentan una mayor tendencia a la victimización, siendo objeto de más insultos con amenazas graves, agresión física por parte de desconocidos o más conductas agresivas por parte de sus padres. También los jóvenes de 18-20 años que definen su posición política como de extrema izquierda son considerados como más violentos que los de menos edad, situación agudizada posiblemente por las distorsiones cognitivas que conlleva la percepción del mundo desde posturas extremistas que conducen a los estereotipos, a las formas más graves de fanatismo e intolerancia y en general a una mayor justificación de la violencia entre los jóvenes y adultos (Adorno et al., 1950; Allport, 1954; Glock et al., 1975).

- Diferencias en Conocimiento de Estrategias de Resolución de Conflictos.

En esta dimensión se encontraron relativamente pocas diferencias significativas en función de la variable edad, pues los adolescentes de 11-14 años sólo se diferencian de los adolescentes de 15-18 años en la tendencia a buscar menos información contextual al definir un problema relacionado con la cooperación académica y en la tendencia a proponer estrategias que implican consecuencias poco equilibradas en la solución de este tipo de situaciones. En la situación 2 (un adolescente pisa un charco y se moja el pantalón

produciendo la risa de los compañeros que lo observaban), no aparecen diferencias significativas en el conocimiento y utilización de estrategias de solución para dicho problema, teniendo en cuenta que en ambos grupos el mayor porcentaje de adolescentes (81.3%) posee un pragmatismo nulo (nivel 1) al no conseguir solucionar el problema; no realizan una adecuada definición del mismo ya que el 69.6% no solicita más información y el 52.7% hace atribuciones de hostilidad a los otros; además, las consecuencias sociales de las estrategias que proponen se centran únicamente en el aspecto físico del protagonista sin tomar en consideración las consecuencias para la relación; y la anticipación de dichas consecuencias se centra fundamentalmente en consecuencias probables y realistas pero con argumentos excesivamente inmediatos ignorando el contexto.

En resumen, no se hallaron diferencias significativas entre adolescentes de 11-14 y 15-18 años en el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos cuando tienen que hacer frente a una situación en la que se ve comprometida su autoimagen y su autoestima (como sucede en la situación 2) y en circunstancias de cooperación académica (situación 1) únicamente hay diferencias significativas en la búsqueda de información (menor tendencia en los chicos y chicas de 11-14 años) y en las consecuencias sociales de las estrategias que proponen en primer lugar para solucionarlo (estrategias que implican la búsqueda del beneficio mutuo pero de forma poco equilibrada o sin hacer referencia a los sentimientos del otro, más típica de los adolescentes de 11-14 años), demostrando ambos grupos deficiencias en el conocimiento de estrategias de resolución de conflictos con sus iguales, como tendencia general.

Los resultados anteriores contrastan con los hallazgos de diferentes investigaciones sobre conocimiento de estrategias de interacción y solución de conflictos de los niños en educación primaria, en los que se ha encontrado que a medida que avanza la edad, los niños y niñas adquieren progresivamente un mayor conocimiento de estrategias más elaboradas, y en este sentido, las estrategias de negociación pasan con la edad de ser inmediatas, impulsivas, físicas y sin elaboración verbal, a ser cada vez más sofisticadas (Selman y cols. 1986, 1989), produciendo como consecuencia un abandono de las más primitivas, elementales y rudimentarias (Weinstein, 1969). También se afirma que con la edad los niños conocen estrategias más eficaces (Royo García, 1993), descubren qué estrategias son las más adecuadas para alcanzar sus propósitos (Rubin,

1983) y según la edad, esperan resultados diferentes de las distintas estrategias (Crick & Ladd, 1990). Además, a medida que van creciendo y madurando tienden hacia el reconocimiento de las necesidades, deseos, intereses y sentimientos de los demás y hacia la colaboración y cooperación, favoreciendo en gran medida su relación con los otros (Smollar y Youniss, 1982; Selman y cols., 1986, 1989).

Una posible explicación a estos resultados que parecen contradecir la línea evolutiva del conocimiento social, es que en la adolescencia el comportamiento social se hace más complejo, dificultando la observación y definición de las conductas inadaptadas o poco competentes al ser más sutiles y al ampliarse los grupos sociales, hecho que dificulta precisar el grupo de pares relevante (Asher & Hymel, 1981; Mize & Ladd, 1988). También se debe tener en cuenta que la edad influye en la magnitud de la relación entre procesamiento de la información social y la adaptación social (Dodge & Feldman, 1990), investigada fundamentalmente desde los años de preescolar en los que no se ha encontrado una relación positiva entre la competencia social percibida y el estatus de los pares (Harter & Pike, 1984) hasta 5° de primaria donde dicha relación es muy significativa (Ladd & Price, 1986), pero hace falta investigar dicha relación en la adolescencia, momento evolutivo poco estudiado.

Finalmente, destacar que si la habilidad de interacción social varía con la edad, el tipo de conflictos que tienen que resolver y las situaciones también varían evolutivamente (Higgins & Parsons, 1983) y en este sentido Rubin & Krasnor (1986) encontraron que por ejemplo en los niños pequeños que empiezan a caminar, las tareas relevantes que tienen que enfrentar incluyen búsqueda de proximidad y lograr la atención de los adultos; mientras que la iniciación de la amistad e intercambio de información son relevantes para los niños de educación primaria y las relaciones con el otro sexo sólo se hacen relevantes para muchos chicos y chicas en la adolescencia. Es decir, dichos autores afirman que los mecanismos de aprendizaje de estrategias de resolución de conflictos se relacionan de forma más significativa con la adaptación social en aquellas situaciones problemáticas relevantes para un grupo concreto de edad.

Capítulo 6: CONCLUSIONES GENERALES

Una vez expuestas al final de cada capítulo las conclusiones sobre la fundamentación teórica, en este apartado nos centraremos en las conclusiones que se derivan a partir de los resultados obtenidos en la presente investigación; con el fin de contribuir a la interpretación, evaluación y posibles líneas de intervención preventiva de la conducta agresiva de los adolescentes. Son las siguientes:

1. Las altas correlaciones encontradas entre la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia, la Entrevista sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros y el Razonamiento Moral, avalan la validez de constructo de las pruebas utilizadas en esta investigación y nos permiten concluir que a través de ellas es posible detectar los mediadores cognitivos que subyacen a la conducta agresiva en la adolescencia; en función de lo cual podemos conocer qué necesitan aprender estas chicas y chicos para dejar de estar en riesgo. De lo anterior se deriva la necesidad de diseñar acciones educativas que enseñen a los adolescentes estrategias específicas relacionadas con la búsqueda de información previa para definir un problema, manejo de las tendencias de atribución hostil y búsqueda de estrategias que generen consecuencias positivas y eficaces en la solución de los conflictos. Aprendizaje que puede realizarse primero en situaciones hipotéticas y tratar de extenderlo posteriormente a situaciones reales.
2. En esta investigación se confirma la especial utilidad de la Sociometría para seleccionar adolescentes en riesgo de ejercer la violencia. En otras palabras, la percepción que tienen los compañeros parece válida para detectar a dichos sujetos. Por lo tanto, parece aconsejable la utilización de este instrumento (a partir del segundo trimestre), ya que a su valor diagnóstico y preventivo se suma que es una medida muy económica y fácil de aplicar. Conviene destacar también que las diversas técnicas sociométricas empleadas (método de las nominaciones y método de asociación de atributos perceptivos) proporcionan información complementaria y no redundante, siendo conveniente su utilización conjunta en estas edades.
3. Las diferencias significativas más relevantes entre adolescentes agresivos y no agresivos se encontraron en el procesamiento de la información social ante situaciones

reales vividas por los propios adolescentes. Respecto al procesamiento de la información social en situaciones hipotéticas, las diferencias más significativas se producen en la situación 2 (pequeño accidente que provoca la risa de los compañeros), diferencias que cabe relacionar con la mayor implicación emocional de los adolescentes en esas situaciones. De lo cual se deriva la necesidad de tener en cuenta el contenido de las situaciones hipotéticas que se plantean cuando el objetivo sea la detección de adolescentes de riesgo, siendo especialmente discriminativas las situaciones que provocan una mayor activación emocional.

4. Existen diferencias significativas entre adolescentes agresivos y no agresivos en Razonamiento Moral y Orientación Ética, de lo cual cabe inferir que los primeros han tenido menos oportunidades para ponerse en el lugar de los demás, participar en actividades que estimulen la adopción de perspectiva y para la adquisición de valores y conductas prosociales. En función de lo anterior se deriva la conveniencia de proporcionarles esas oportunidades para estimular su desarrollo.
5. En línea con la conclusión anterior, nuevamente afirmamos que el Razonamiento Moral y la Orientación Ética son mediadores cognitivo-emocionales importantes que diferencian a los adolescentes agresivos de sus pares no agresivos. En función de lo cual podrían explicarse las altas correlaciones encontradas entre dichos mediadores y la justificación de la violencia, la falta de alternativas ante la violencia y la disposición conductual hacia ella. Parece por eso conveniente evaluar el desarrollo moral considerando tanto la estructura de su razonamiento (o estadio) como su contenido (estilo de orientación ética: solidario, insolidario o intermedio).
6. Los resultados obtenidos a través de las percepciones de los compañeros, reflejan que *los* adolescentes recurren a conductas agresivas con una frecuencia superior que *las* adolescentes. Sin embargo, las diferencias que en la misma dirección se observan en la Entrevista sobre el Riesgo de Violencia y en el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros, no llegan a ser estadísticamente significativas. Considerados conjuntamente, estos resultados sugieren dos posibles conclusiones:

- a. Que las diferencias entre adolescentes agresivos en los mediadores que conducen a la agresión estén disminuyendo en los últimos años como consecuencia de los cambios en los estereotipos de género.
 - b. Que para captar las diferencias de género en la conducta agresiva resulta más sensible la heteroevaluación que la entrevista.
7. La tendencia a infravalorarse, que según los resultados de esta y de otras investigaciones, aparece en la adolescencia temprana (11-14 años), parece disminuir de forma muy significativa en edades posteriores (15-18 años). Diferencias que cabe relacionar con otras características evolutivas de dichas edades. Estos resultados sugieren una vez más la conveniencia de intervenir desde la preadolescencia para favorecer una adecuada autoestima y una construcción positiva de la propia identidad.
8. Nuestros resultados confirman, en la dirección de los obtenidos por otros trabajos, que *las* adolescentes tienen más dificultades para mantener una autoestima positiva que *los* adolescentes. Estas diferencias parecen ser independientes de la edad, y cabe relacionarlas con los estereotipos masculinos y femeninos aún vigentes en la sociedad actual, y con la tendencia de las mujeres a dar atribuciones internas a sus fracasos generándoles en algunas ocasiones sentimientos de culpa, con mayor frecuencia que los hombres.
9. Los resultados sociométricos reflejan que los adolescentes agresivos viven con mayor frecuencia, en comparación con sus pares no agresivos, situaciones de rechazo y de exclusión social por parte de sus compañeros (tanto de actividades académicas como de ocio y tiempo libre). Para valorar la trascendencia de dicha exclusión, conviene tener en cuenta dos posibles consecuencias:
- a. Los sentimientos de hostilidad, e injusticia que puede generar la exclusión.
 - b. La privación de oportunidades para el aprendizaje de conductas prosociales que conlleva.

En función de lo cual parece necesario promover desde los centros educativos experiencias de aprendizaje cooperativo en equipos heterogéneos, en los que los individuos con riesgo de exclusión cooperen con los compañeros sin dicho riesgo.

10. Los adolescentes agresivos en general tienden a interactuar con mayor frecuencia con otros adolescentes también agresivos, uniéndose en pequeños grupos. Esta situación de gueto aumenta el riesgo de comportarse agresivamente porque la conducta agresiva se convierte en uno de los requisitos de aceptación por parte de los otros miembros del grupo. De lo anterior se deriva la necesaria detección temprana de estos grupos y su posterior integración en grupos constructivos, en los que tendrán más oportunidades de mejorar su competencia socioemocional.

11. Al analizar la percepción autobiográfica de los adolescentes agresivos, se observa que en comparación con sus pares no agresivos, perciben mayores dificultades de relación y de comunicación en los tres contextos ecológicos donde se desarrollan: familia, escuela y grupo de amigos. En función de lo cual podría explicarse los déficits cognitivos en el procesamiento de la información social, su ritmo de desarrollo más lento en el razonamiento moral y su baja autoestima, teniendo en cuenta que cada uno de esos entornos aporta elementos fundamentales para comprender el mundo, a sí mismos y a los otros y para actuar de acuerdo con dichos esquemas cognitivos. De lo anterior se deriva la conveniencia de llevar a cabo actuaciones desde un enfoque ecológico-contextual en diferentes niveles, tanto en la prevención como en el tratamiento de las conductas agresivas de los adolescentes.

12. Los resultados obtenidos en esta investigación, se pueden interpretar en apoyo de la actual Psicopatología Evolutiva, que trata de explicar y prevenir las dificultades psicológicas tomando como referencia las tareas evolutivas básicas de cada edad. Dicho Enfoque destaca el establecimiento de relaciones de apego seguras (tarea evolutiva crítica de la primera infancia); el establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia (tarea evolutiva crítica de los años preescolares y escolares) y el desarrollo de la interacción con los iguales (tarea evolutiva crítica de los años escolares). La competencia que se produce al solucionar de una manera adecuada estas tareas críticas, se puede considerar como una condición evolutiva compensadora. Por el contrario, los déficits que se producen cuando no se solucionan adecuadamente estas tareas críticas, aumenta la vulnerabilidad del niño y del adolescente, considerándose como una condición de riesgo. Por lo tanto, se concluye que la conducta agresiva en los adolescentes, se produce como resultado de la

acumulación de condiciones de riesgo y la ausencia de condiciones protectoras. En función de la globalidad de los datos obtenidos en este trabajo puede inferirse que los adolescentes agresivos han llegado a dicha situación a partir del siguiente modelo evolutivo:

- a. Los adolescentes agresivos estudiados han crecido en ambientes familiares poco estructurados a nivel normativo y poco “protectores” a nivel afectivo. Situación que explicaría por una parte, la percepción de *“no llevarse bien con sus padres”*; *“creer que sus padres tienen una imagen negativa de ellos”*; *“tener más confianza con uno de sus hermanos o hermanas que con alguno de sus progenitores”*; *“no desear enviarles ningún mensaje o enviárselo con un contenido reivindicativo antes que afectivo”*; y por otra, su percepción de tener un ambiente familiar “hostil” al afirmar que *“sus padres utilizan un modelo de disciplina coercitivo y autoritario, caracterizado por los castigos, las amenazas, los insultos y las descalificaciones”*, impidiendo su participación en la toma de decisiones familiares (en la mayoría de los casos); y en otros perciben un ambiente familiar muy permisivo al afirmar que *“sus padres utilizan un modelo de disciplina indiferente o negligente”* al no recibir el adolescente ninguna información, sanción o recomendación frente a su comportamiento.
- b. La situación anterior podría explicar por qué las chicas y chicos agresivos:
 - No desarrollan un sentimiento de confianza y seguridad en las personas adultas.
 - No conocen con exactitud las consecuencias reales de su comportamiento.
 - No desarrollan un autoconcepto positivo ni un sentimiento de autoestima y valía personal.
 - No han aprendido estrategias positivas y eficaces para solucionar los conflictos.
- c. Con este bagaje de déficits afectivos y conductuales en su entorno familiar, los chicos y chicas llegan al medio escolar, presentando dificultades en este entorno más estructurado y normativo y donde intervienen un mayor número de personas, haciéndose cada vez más compleja la interacción social. Aquí encontramos que se repite el esquema anterior: perciben que *“no se llevan bien con sus profesores”*; *“creen que éstos tienen una opinión negativa de ellos”*; *“no tienen confianza con algún profesor en particular”*; *“les envían mensajes claramente negativos”* y

esta situación de “soledad y falta de apoyo” en los adultos del centro escolar se acentúa al no lograr establecer relaciones positivas y gratificantes con sus pares, pues perciben que sus relaciones con ellos “*son regulares*”, es decir, no se llevan muy bien, y “*creen que éstos tienen una opinión negativa de ellos*”; percepción confirmada por los propios compañeros que les rechazan y excluyen de actividades académicas y de tiempo libre y además les atribuyen rasgos negativos de personalidad (“*son antipáticos, les falta comprensión ante la debilidad de los demás, son agresivos, no entienden a los otros, ocultan su inseguridad tratando de aparentar todo lo contrario, les gusta llamar siempre la atención, se sienten superiores, etc.*”).

d. De los datos anteriores se puede afirmar que el complejo problema de la conducta agresiva de los adolescentes está influido por diferentes mediadores cognitivos y emocionales, entre los que destacamos el procesamiento de la información social, el razonamiento moral, la orientación ética y la autoestima. De lo anterior se deduce que para la prevención y el tratamiento de dicha conducta es fundamental intervenir a diferentes niveles, pero de forma interrelacionada:

- A nivel cognitivo: Potenciar el desarrollo de la adopción de perspectiva y su aplicación a conflictos morales para aprender así a rechazar la conducta violenta, reconociendo su naturaleza destructiva y disminuyendo en consecuencia su justificación.
- A nivel afectivo: Trabajar la identificación con valores empáticos (orientación ética), reforzar la autoestima y la valoración de los otros; diseñar programas que estimulen la competencia socioemocional mediante técnicas específicas para mejorar sus habilidades de comunicación, expresión de sentimientos y emociones y programas de entrenamiento en solución pacífica de los problemas. Estas actuaciones irían dirigidas al aprendizaje de estrategias positivas y eficaces, disminuyendo así la conceptualización de la conducta violenta como medio único e idóneo para solucionar los conflictos.
- A nivel conductual: Es muy importante favorecer el desarrollo del control de las emociones. Según los datos de esta investigación, la ausencia de dicho control interfiere con el procesamiento de la información social, tanto en situaciones hipotéticas como en los conflictos reales vividos por los propios adolescentes agresivos. También se sugiere diseñar programas de toma de

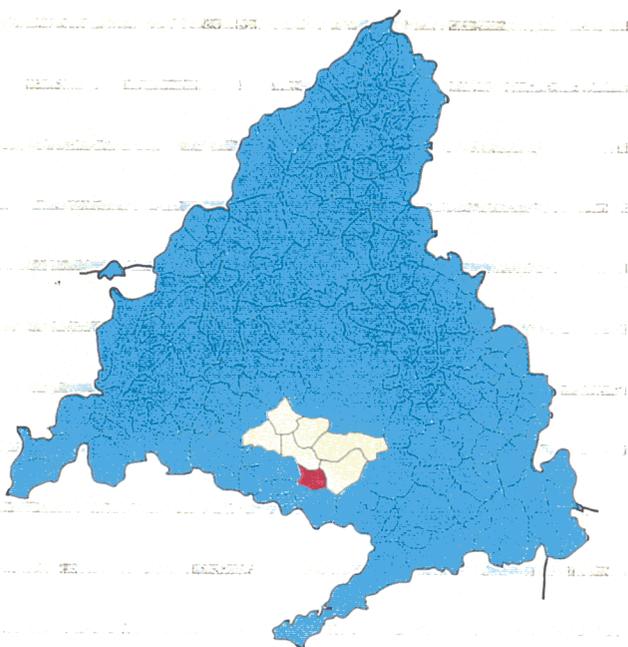
decisiones para que en sus interacciones cotidianas sean capaces de elegir soluciones más prosociales que agresivas o violentas cuando tengan que solucionar sus conflictos.

13. El modelo explicativo propuesto enfatiza que la conducta agresiva se aprende. Y además, una vez aprendida suele reforzarse y mantenerse por las consecuencias que obtiene en los diversos contextos donde niños y jóvenes se desarrollan. Teniendo como base la psicología ecológica, sabemos que la conducta del individuo es el resultado de la mutua y dinámica interacción de ese individuo en esos entornos, que ejercen una influencia recíproca. De lo cual se deriva la conveniencia de ampliar los *niveles de análisis tanto de las causas de la conducta agresiva como de las condiciones de su prevención*, más allá de los microsistemas (familiar y escolar) y del mesosistema (familia y entorno), incluyendo al exosistema (medios de comunicación) y al macrosistema (sociedad en general), reconociendo que tales comportamientos son también responsabilidad de toda la sociedad en general, teniendo en cuenta que el riesgo de ser agresor o víctima disminuye a medida que la sociedad, por una parte, desarrolla mecanismos eficaces para proteger a las personas que se encuentran en situaciones de clara desventaja social y por tanto en riesgo de sufrir exclusión social, y por otra, aumenta el conocimiento y comprensión de los que se perciben diferentes y potencia actitudes prosociales como la empatía y la solidaridad.

ANEXOS

ANEXO A:

**DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DEL CONTEXTO EN EL QUE
SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN: EL MUNICIPIO DE PARLA.**



PARLA

TERRITORIO

Altitud (metros)	648
Superficie (Km ²)	25
Población	69.163
Densidad de Población	2.823
% variación población 1991-96	-1

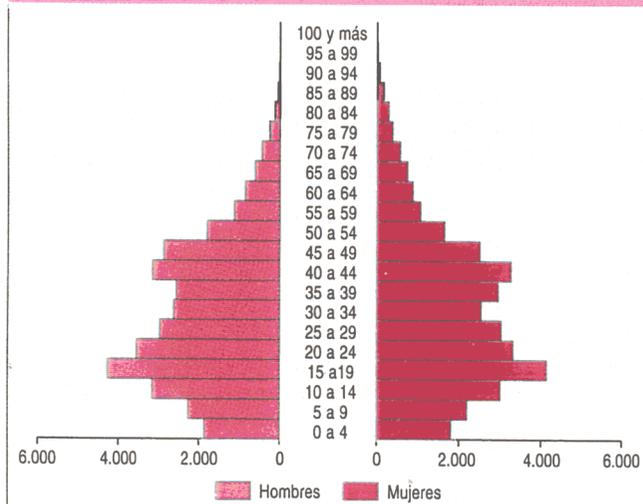
POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDAD Y SEXO 1996 (*)

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
TOTAL	69.163	100	100	100	100
<=19 años	22.693	32,8	28,8	23,4	28,0
20-64 años	42.695	61,7	64,3	62,8	58,2
>=65 años	3.700	5,3	6,8	13,6	13,8
No consta edad	74	0,1	0,1	0,2	0,0
No consta sexo	1	0,0	0,0	0,0	0,0
Varones	34.526	49,9	49,8	48,0	49,0
<=19 años	11.533	33,4	29,8	25,0	29,3
20-64 años	21.450	62,1	64,6	63,7	59,1
>=65 años	1.513	4,4	5,6	11,2	11,6
No consta edad	30	0,1	0,0	0,2	0,0
Mujeres	34.636	50,1	50,2	52,0	51,0
<=19 años	11.160	32,2	27,9	21,9	26,7
20-64 años	21.245	61,3	64,0	62,0	57,3
>=65 años	2.187	6,3	7,9	15,9	15,9
No consta edad	44	0,1	0,1	0,2	0,0

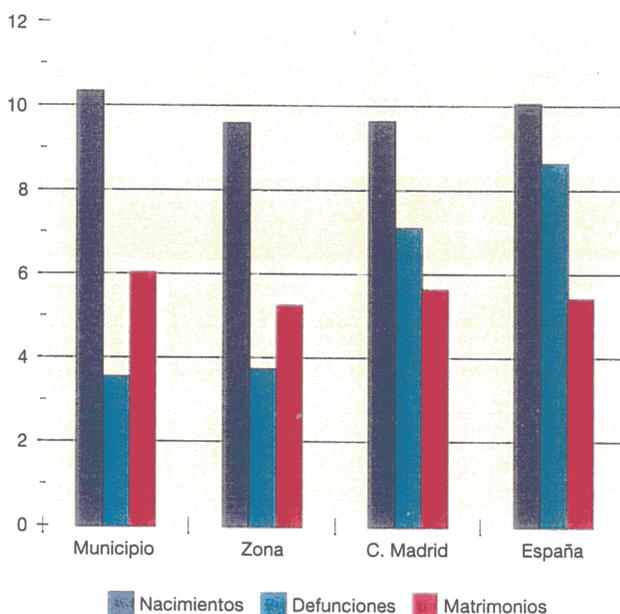
INDICADORES POBLACIONALES Y TAMAÑO MEDIO DEL HOGAR 1996 (*)

	Munic.	Zona	C. Madrid	España
Indicadores demográficos				
Tasa bruta de natalidad	10,3	10,4	9,7	10,2
Tasa general de fecundidad	27,9	32,4	35,5	36,7
Indicadores de estructura demográfica				
Proporción de masculinidad	99,68	99,15	92,43	95,97
Proporción de fecundidad	0,24	0,22	0,22	0,29
Proporción de replazamiento	1,67	1,49	1,39	1,38
Proporción de dependencia	0,34	0,31	0,37	0,50
Tamaño medio del Hogar 1996	3,56	3,41	3,10	-

PIRÁMIDE DE POBLACIÓN 1996 (*)



MOVIMIENTO NATURAL DE LA POBLACIÓN (MEDIA 1991-1994). Tasa por mil habitantes

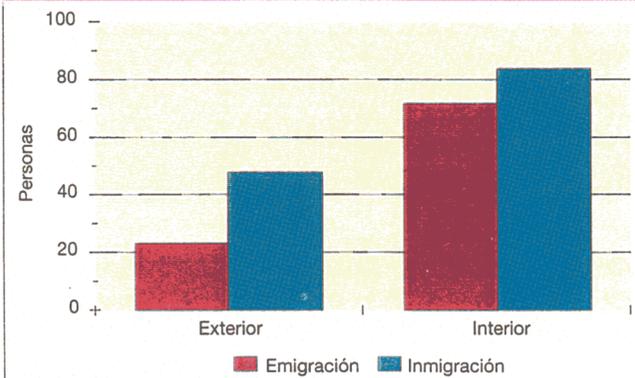


(*) Resultados Provisionales Comunidad de Madrid. Definitivos España 1991.

POBLACIÓN RESIDENTE SEGÚN LUGAR DE NACIMIENTO 1996 (*)

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
TOTAL	69.163	100	100	100	100
Comunidad de Madrid	41.958	60,7	57,8	59,4	8,3
Otras Comunidades	25.397	36,7	39,4	37,0	89,5
UE	498	0,7	0,8	0,9	-
Resto del mundo	1.302	1,9	1,9	2,6	2,2
No consta	8	0,0	0,2	0,1	0,0

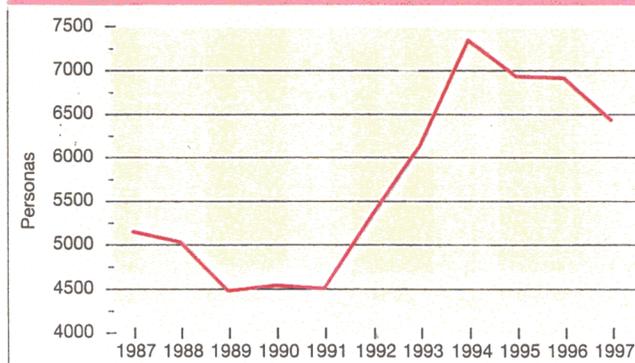
MOVIMIENTO MIGRATORIO: 1986 - 1991



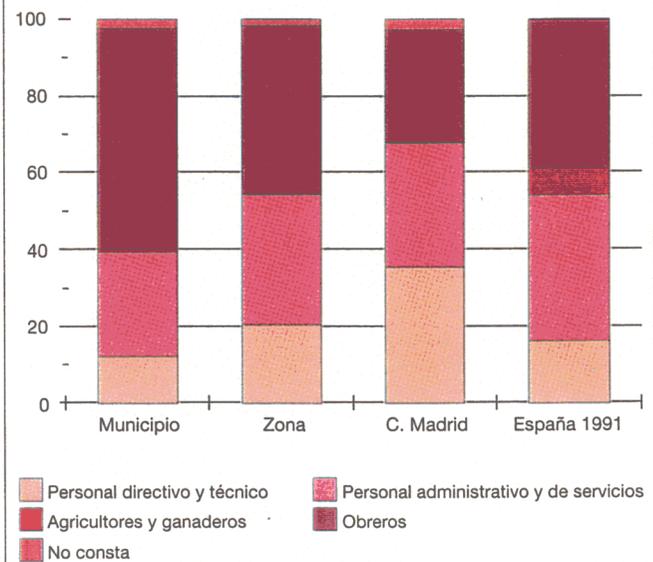
POBLACIÓN EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD 1996 (*)

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
TOTAL	69.163	100	100	100	100
ACTIVOS	29.975	43,3	44,7	43,0	49,6
OCUPADOS	21.919	73,1	33,9	77,9	77,8
Agricultura	115	0,5	0,1	0,7	8,7
Industria	7.349	33,5	9,3	21,9	20,2
Construcción	3.155	14,4	3,3	7,1	9,5
Servicios	10.632	48,5	20,4	66,8	61,7
No consta	668	3,0	0,7	3,6	0,0
PARADOS	8.056	26,9	10,8	22,1	22,2
Han trabajado	5.623	69,8	7,7	71,0	77,0
Buscan primer empleo	2.433	30,2	3,1	29,0	23,0
INACTIVOS	37.099	53,6	53,2	52,7	49,9
S ^a . MILITAR Y SOC.	494	0,7	0,6	0,4	0,5
NO CONSTA	1.595	2,3	1,5	3,9	0,0

EVOLUCIÓN DEL PARO REGISTRADO A 31 DE MARZO: 1987-1997



POBLACIÓN OCUPADA POR PROFESIONES 1996 (*)



VIVIENDAS Y LOCALES 1996. Tasas por mil habitantes (*)

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
Viviendas familiares	23.983	346,8	337,5	418,9	441,3
Principales	20.558	297,2	295,1	326,2	303,5
Secundarias	151	2,2	4,2	36,3	67,9
Desocupadas	3.274	47,3	38,2	56,3	57,5
Viviendas Colectivas	6	0,1	0,1	0,2	0,3
Locales	1.577	22,8	30,0	53,3	0,6

SUELO Y VALOR CATASTRAL 1993

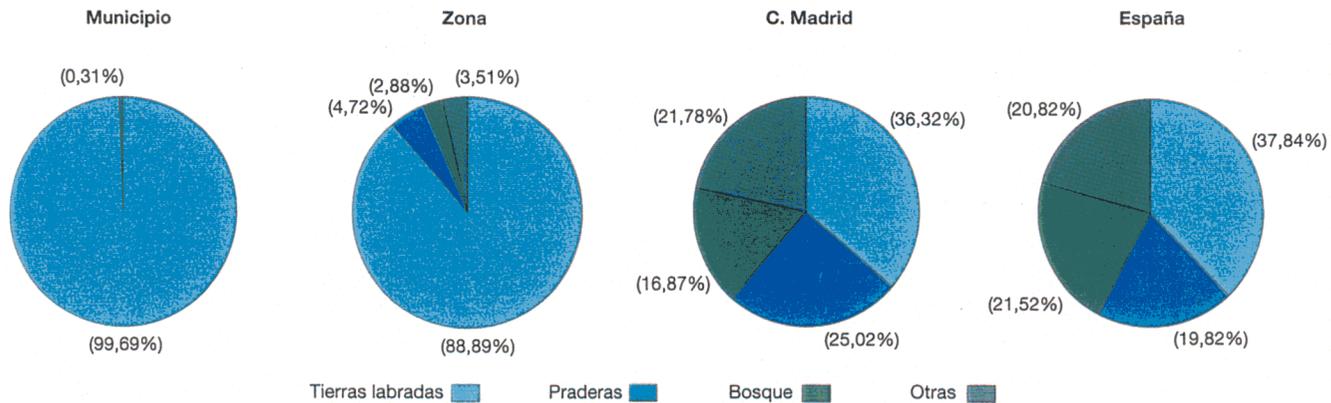
	Munic.	Zona	C. Madrid
Suelo Urbano (%) 1992	11,9	16,1	7,2
Suelo Urbanizable (%) 1992	8,9	13,4	3,2
Valor catastral (ptas.):			
- por unidad urbana	2.053.917	2.578.561	4.430.575
- por parcela rústica	72.440	95.793	69.232

EQUIPAMIENTO Y ANTIGÜEDAD DE LAS VIVIENDAS PRINCIPALES 1991 (% sobre el total)

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
Con agua caliente	16.944	90,6	86,5	86,6	90,2
Con retrete	18.678	99,9	99,7	99,7	97,2
Con cuarto de baño	18.623	99,6	99,6	97,6	95,5
Con refrigeración	1.476	7,9	8,2	7,8	5,3
Con calefacción	18.083	96,7	96,1	95,1	83,6
Construidas antes de 1950	88	0,5	0,7	15,1	22,7
Construidas entre 1981 y 1991	1.188	6,4	11,6	13,4	15,1

(*) Resultados Provisionales Comunidad de Madrid. Definitivos España 1991.

DISTRIBUCIÓN DE LA SUPERFICIE AGRÍCOLA 1989



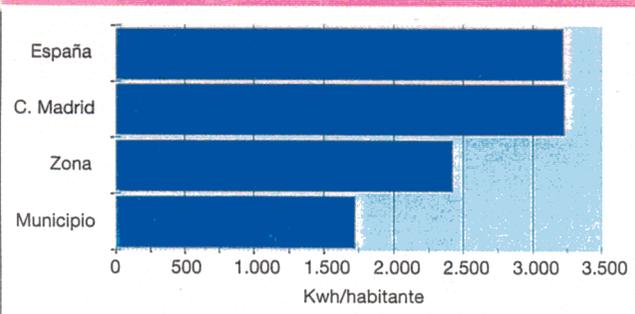
NÚMERO DE CABEZAS DE GANADO 1989

	Munic.	Zona	C. Madrid	España
Bovinos	7	3.798	61.277	4.800.129
Ovinos	264	1.484	21.234	17.576.632
Caprinos	16	193	3.266	2.553.748
Porcinos	0	999	10.364	11.955.303
Equinos	0	140	2.411	387.531
Aves y conejas madres	0	223	11.114	118.945

PARQUE DE MAQUINARIA AGRÍCOLA 1989

	Munic.	Zona	C. Madrid	España
Tractores	63	435	5.951	606.446
Motocultores, etc.	2	107	1.483	353.445
Cosechadoras	14	79	601	46.750
Otras máquinas	8	87	892	199.095

CONSUMO DE ENERGÍA ELÉCTRICA 1996



ESTABLECIMIENTOS COMERCIALES MINORISTAS 1991

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
TOTAL	880	100	100	100	100
Alimentación y tabaco	422	48,0	40,9	41,2	39,4
Textil y calzado	132	15,0	19,1	18,1	20,9
Droguería y farmacia	59	6,7	7,3	7,5	5,7
Artículos para el hogar	141	16,0	15,7	15,1	12,7
Vehículos y accesorios	22	2,5	2,8	2,9	2,8
Carburantes y lubricant.	0	0,0	0,1	0,3	0,5
Otro comercio al por menor	99	11,3	12,6	13,7	17,7
Mixto grandes superf.	5	0,6	1,5	1,1	0,1

ESTABLECIMIENTOS INDUSTRIALES Y PERSONAL OCUPADO 1994

	Establec.	Personal	Munic.	Zona	C. Madrid
TOTAL	91	702	100	100	100
Metálicas básicas	6	25	3,6	2,4	1,4
Industria no metálica	4	9	1,3	2,6	4,3
Industria química	1	4	0,6	3,8	8,3
Construc. metálicas	19	155	22,1	10,0	6,5
Artículos metálicos	7	59	8,4	4,2	3,3
Maquinaria industrial	6	156	22,2	12,1	6,9
Material eléctrico	4	11	1,6	16,3	13,1
Material de transporte	1	14	2,0	5,2	8,3
Alimentación y bebidas	17	156	22,2	10,0	10,6
Textil y calzado	6	25	3,6	3,7	8,9
Papel y A. Gráficas	8	46	6,6	12,6	16,1
Otras manufacturas	12	42	6,0	17,1	12,4

POBLACIÓN DE 10 AÑOS Y MÁS CLASIFICADAS POR SU NIVEL DE ESTUDIOS 1996 (*)

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
TOTAL	60.968	100	100	100	100
Analfabetos	1.266	2,1	1,7	1,6	3,3
Sin estudios	7.708	12,6	13,3	11,6	21,6
1º Grado	20.449	33,5	31,3	24,4	34,1
2º Grado. 1º Ciclo	21.704	35,6	37,7	26,0	19,1
2º Grado. 2º Ciclo	6.548	10,7	17,2	18,8	15,0
3º Grado. 1º Ciclo	853	1,4	3,1	5,2	3,1
3º Grado. 2º Ciclo	485	0,8	1,5	7,4	3,3
3º Grado. 3º Ciclo	67	0,1	0,3	1,5	0,5
No bien especificadas	1.888	3,1	1,6	3,5	-

(*) Resultados Provisionales Comunidad de Madrid. Definitivos España 1991.

CENTROS EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS 1995

	Munic.	Zona	C. Madrid
Educación infantil	45	518	2.304
Educación General Básica	30	295	1.430
BUP/COU	6	118	624
Formación Profesional	5	42	205
Otros	14	75	589

ESTABLECIMIENTOS CULTURALES Y DE ESPECTÁCULOS 1995

	Munic.	Zona	C. Madrid
TOTAL	16	101	1.318
Salas de cine y teatros	3	22	230
Plazas de toros	1	2	33
Bibliotecas y centros de lectura	3	23	347
Centros y aulas culturales	4	33	341
Sala multiuso	2	4	50
Museos, salas de exposiciones y centros de juventud	3	17	317
Volúmenes biblioteca	12.150	261.509	2.858.808

CENTROS SANITARIOS 1995

	Munic.	Zona	C. Madrid
TOTAL	11	80	649
Hospitales	0	6	81
Ambulatorios	1	7	30
Consultorios Locales	1	6	221
Centros de Salud	1	35	183
Otros	4	13	67

CENTROS DE SERVICIOS SOCIALES 1995

	Munic.	Zona	C. Madrid
TOTAL	10	108	1.479
Drogas	3	23	104
Menores	0	6	70
Minusválidos	1	6	81
Mujer	1	7	42
Centro de Tercera Edad	2	40	523
Residencias de ancianos	1	12	362
Servicios Sociales generales	2	9	205
Otros sectores. Tratamiento y rehab.	0	5	92

OFICINAS BANCARIAS 1996

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
TOTAL	34	100	100	100	100
Bancos	21	61,8	62,0	69,3	49,3
Cajas de Ahorro	13	38,2	38,0	30,2	41,8
Cooperativas de Crédito	0	0,0	0,0	0,5	8,9

VEHÍCULOS Y LÍNEAS DE TELÉFONO 1996. Tasas por mil habitantes

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid	España
Turismos	23.244	336,1	343,3	444,4	350,5
Motocicletas	693	10,0	12,3	28,0	32,9
Camiones y furgonetas	3.778	54,6	50,6	63,7	72,1
Autobuses	38	0,5	0,9	1,6	1,2
Tractores Industriales	68	1,0	1,0	1,6	2,0
Otros vehículos	175	2,5	2,8	5,0	6,2
Líneas de teléfono 1995	21.999	302,2	350,1	443,4	410,0

INFRAESTRUCTURA DEL TRANSPORTE PÚBLICO 1995

	Munic.	Zona	C. Madrid
Paradas autobús	68	951	4684
Total líneas de autobús	10	123	731
Estaciones cercanías	1	13	71

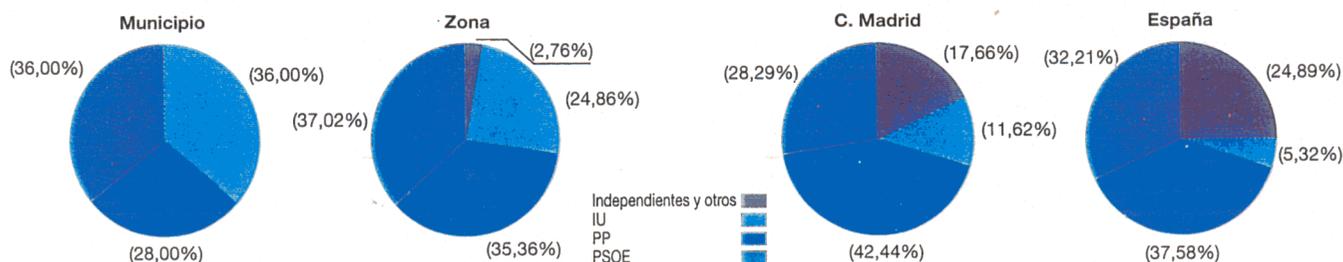
LIQUIDACIONES PRESUPUESTARIAS 1993. Pesetas por habitante

	Valor	Munic.	Zona	C. Madrid
TOTAL GASTOS	4.031.859	57.252	55.026	73.041
Operaciones corrientes	3.417.118	48.523	44.078	59.873
Operaciones de capital	614.741	8.729	10.948	13.169
TOTAL INGRESOS	3.113.354	44.209	52.645	72.531
Operaciones corrientes	2.810.584	39.910	46.783	67.093
Operaciones de capital	302.771	4.299	5.862	5.438

INDICADOR DE RENTA FAMILIAR DISPONIBLE MUNICIPAL PER CÁPITA. Miles de ptas

	Munic.	Zona	C. Madrid	España
1994 (provisional)	970	1.055	1.299	1.159
1995 (avance)	1.028	1.118	1.373	-

CONCEJALES ELEGIDOS EN LAS ELECCIONES LOCALES DE 1995



ANEXO B:

INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS

B.1 ESCALA DE RAZONAMIENTO MORAL Y ORIENTACIÓN ÉTICA *

NOMBRE..... EDAD:.....
INSTITUTO:..... CURSO:..... FECHA:.....

“A continuación encontrarás una historia en la que se representa un conflicto entre valores. Después 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.**

(*) Escala diseñada por Díaz-Aguado para evaluar el Razonamiento Moral y la Orientación Ética y validada dentro de la investigación sobre Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, realizada por Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996. A esta Escala se le han añadido las preguntas 7 y 8, diseñadas específicamente para esta investigación.

HISTORIA:

Maxi vivía en un país muy pobre y se encontraba sin trabajo. Su mujer había contraído una extraña enfermedad de la que podía morir en un año. El médico le comunicó que en Europa se realizaban intervenciones que podían curar esa enfermedad; pero eran muy caras. Maxi intentó por todos los medios a su alcance encontrar en su país un trabajo que le permitiera conseguir el dinero para curar a su mujer. Pero no lo logró. Un vecino que conocía su problema le dijo que podía conseguirle un trabajo en Europa. Maxi no encontraba otra solución y aceptó la oferta de su vecino, aunque suponía entrar a otro país sin pasar por la frontera y trabajar en él sin el permiso requerido para hacerlo. A los tres meses, cuando había logrado con su trabajo enviar a su mujer más de la mitad del dinero necesario para la operación, fue denunciado. A la persona que lo hizo no le gustaban los extranjeros, pensaba que quitaban puestos de trabajo a los de su propio país. Cuando Maxi llegó ante el juez que debía decidir su caso le contó cómo y por qué había llegado hasta allí.

1. ¿Qué debía hacer el juez? ¿Debió arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o devolverle a su país de origen? **¿Por qué es lo mejor?**

2. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? **¿Por qué?**

3. ¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? **¿Por qué?**

4. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? **¿Por qué?**

5. ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? **¿Por qué?**

6. Desde un punto de vista moral, ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi? **¿Por qué?**

7. Enumera tres grupos de extranjeros que aceptes y tres grupos de extranjeros que rechaces. **¿Por qué?**

ACEPTO

RECHAZO

8. Imagina que vas a un país extraño y te sucede lo mismo que a Maxi. ¿Cómo te sentirías? **¿Por qué? ¿Qué harías?**

B.2 ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

NOMBRE:..... EDAD:.....
INSTITUTO:..... CURSO:..... FECHA:.....

“A continuación encontrarás una serie de descripciones sobre ti mismo. Lee cada una de ellas y puntúa cada afirmación de **uno a cinco**, rodeando con un círculo el número correspondiente, teniendo en cuenta que el **CINCO** (o las puntuaciones próximas) debe darse a las afirmaciones con las que estés MUY DE ACUERDO y el **UNO** (o las puntuaciones próximas) debe otorgarse a las afirmaciones con las que NO ESTES MUY DE ACUERDO.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. En general estoy satisfecho conmigo mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. A veces pienso que no sirvo para nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Creo tener varias cualidades buenas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Puedo hacer las cosas tan bien como
La mayoría de la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Creo que no tengo muchos motivos para
Estar orgulloso de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. A veces me siento realmente inútil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Siento que soy una persona digna de estima,
al menos en igual medida que los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Desearía sentir más respeto por mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Me inclino a pensar que en conjunto,
Soy un fracaso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

B.3 SOCIOMETRÍA *

NOMBRE:..... EDAD:.....

INSTITUTO:..... CURSO:..... FECHA:.....

1. ¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?
¿Por qué?

2. ¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar?
¿Por qué?

3. ¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos, etc)?
¿Por qué?

4. ¿Quiénes son los chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos, etc.)?
¿Por qué?

5. ¿Quién es el chico o chica de tu clase que destaca por:
 - Tener muchos amigos.....
 - Tener pocos amigos.....
 - Levarse bien con los profesores.....

(*) Instrumento diseñado por Díaz-Aguado y validado en la investigación “Todos iguales, todos diferentes”, realizada por Díaz-Aguado, Royo García y Martínez Arias, 1995.

- Llevarse mal con los profesores.....
- Ser simpático con los compañeros.....
- Ser antipático con los demás.....
- Su capacidad para entender a los demás.....
- No entender a los demás.....
- Ser agresivo.....
- No ser agresivo.....
- Su capacidad para resolver problemas entre compañeros.....
- Estar dispuesto a ayudar a los demás.....
- Su falta de comprensión ante la debilidad de los demás.....
- Saber comunicarse.....
- Tener problemas para comunicarse.....
- Alegrarse con el éxito de los demás.....
- Tener envidia.....
- Ocultar su inseguridad tratando de parecer todo lo contrario.....
- Sentirse fracasado.....
- Sentirse superior.....
- Querer llamar siempre la atención.....
- Ser pesado.....
- Ser maduro.....
- Ser inmaduro.....

B.4 RANKING DE CONDUCTA SOCIAL

NOMBRE:..... EDAD:.....
INSTITUTO:..... CURSO:..... FECHA:.....

Uno de los valores más importantes de nuestra sociedad es **LA PAZ**. Los chicos y chicas con más capacidad para construir la PAZ se caracterizan por:

A

- Ser tolerantes hacia las diferencias que puedan encontrar en los otros.
- Tener buena disposición para ayudar a los demás.
- Buscar soluciones pacíficas y no agresivas ante los problemas.
- Cuidar y proteger el medio ambiente.

Por el contrario, los chicos y chicas que son agresivos se caracterizan por:

B

- Abusar de su fuerza.
- Aprovecharse de la debilidad de los demás.
- Utilizar las burlas y las amenazas.
- Destruir las cosas.

Ahora, piensa en cada uno de tus compañeros y compañeras de clase y puntúa en una escala de **1 a 5** su capacidad para ser pacíficos, para relacionarse con los demás sin agresividad; es decir, la frecuencia con la que manifiestan las conductas descritas en el apartado **A** y la ausencia de las conductas descritas en el apartado **B**, teniendo en cuenta que:

5= MUCHA capacidad 4= BASTANTE capacidad 3= REGULAR capacidad

2= POCA capacidad 1= NINGUNA capacidad

B.5 ENTREVISTA BIOGRÁFICA

NOMBRE:..... EDAD:.....
INSTITUTO:..... CURSO:..... FECHA:.....

DATOS FAMILIARES:

1. ¿Con quién vives?
Edad y ocupación de tu padre.
Edad y ocupación de tu madre.
Edad y ocupación de tus hermanos/as.
Lugar que ocupas entre los hermanos.
3. ¿Cómo son las relaciones con tus padres? ¿Por qué?
4. ¿Cómo son las relaciones con tus hermanos/as? ¿Por qué?
5. ¿Con qué miembro de tu familia te relacionas más? ¿Por qué?
6. ¿Cuáles son las normas que tienes que respetar en tu casa?
Paga.....Hora de llegar a casa.....
¿Cómo se establecen?
¿Quién se encarga de su cumplimiento?
¿Qué sucede si no se cumplen las normas?
7. ¿Qué sientes hacia tu familia?
¿Por qué?
8. ¿Qué opinión tienen tus padres de ti?
¿Por qué?
9. Si pudieras enviarles un mensaje, ¿qué les dirías?

DATOS ESCOLARES:

1. ¿Has tenido alguna dificultad a lo largo de tu vida escolar?
¿Cuándo?
¿Cómo se resolvió?
2. En general, ¿cómo son las relaciones con tus profesores/as?
¿Por qué?.

3. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros y compañeras de clase?
¿Por qué?
4. ¿Hay algún profesor/a con quien te lleves mejor? ¿Por qué?
5. ¿Qué crees que opinan de ti tus profesores y profesoras? ¿Por qué?
6. ¿Y tus compañeros y compañeras? ¿Por qué?
7. ¿Qué mensaje te gustaría enviarles a tus profesores/as?

DATOS PERSONALES

1. ¿Cómo eres? ¿Por qué?
2. ¿Qué características de tu personalidad te gustan más? ¿Por qué?
¿Cuáles te gustan menos? ¿Por qué?
3. ¿Cuáles son para ti los valores más importantes? ¿Por qué?
4. ¿Quiénes son las personas que más admiras? ¿Por qué?
5. En este momento de tu vida, ¿qué es lo que más te preocupa? ¿Por qué?
6. ¿Pertenece a algún grupo? ¿Por qué? ¿Qué actividades compartes con ellos/as?
7. ¿Cuándo te sientes importante dentro del grupo? ¿Por qué?

B.6 ENTREVISTA DE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS (VERSIÓN PARA ADOLESCENTES) “CEICA” *

NOMBRE..... EDAD.....
INSTITUTO..... CURSO..... FECHA.....

Situación 1: “Enrique y Andrés (Ana y Rosa) son dos amigos (as) que acuerdan hacer juntos (as) el trabajo que ha pedido un profesor. Deciden dividirse inicialmente la tarea y quedar el domingo para juntar el trabajo de los (as) dos y poder así presentarlo el lunes. Pero cuando llega el domingo Enrique (Ana) se encuentra con que Andrés (Rosa) no ha hecho nada y sólo pueden presentar lo suyo.

- 1.1 ¿Hay algún problema en esta situación? ¿Cuál? ¿Por qué es un problema?
- 1.2 ¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Enrique (Ana)?
- 1.3 ¿Deberías saber algo más para resolver este problema?
- 1.4 ¿Cómo puede resolverlo? (*preguntar por todas las posibles soluciones*).
- 1.5 ¿Cuáles serán las consecuencias de cada una de esas soluciones?
- 1.6 ¿Qué solución te parece la mejor?
- 1.7 ¿Y en segundo lugar? (*Pedirle que ordene todas las soluciones propuestas en el apartado 1.4*).

(*) Instrumento diseñado por Díaz-Aguado y validado en la investigación “Todos iguales, todos diferentes”, realizada por Díaz-Aguado, Royo García y Martínez Arias, 1995.

Situación 2: “Juan (Silvia) va caminando por el patio de su instituto (colegio) y sin darse cuenta se mete en un charco y se salpica todo el pantalón. Un grupo de chicos y chicas de su clase que le estaban mirando se echan a reír y le gritan que es un (a) patoso (a)”.

2.1 ¿Hay algún problema en esta situación? ¿Cuál? ¿Por qué es un problema?

2.2 ¿Qué crees que sentirá Juan (Silvia)? ¿Cuál será su principal objetivo? ¿Por qué?

2.3 ¿Deberías saber algo más para resolver esta situación?

2.4 ¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer? *(Preguntar por todas las soluciones posibles y pedirle que las ordene según le parezcan mejores o peores y que explique las razones de su jerarquía).*

2.5 ¿Cuáles serán las consecuencias de cada una de esas soluciones?

B.7 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE RIESGO DE VIOLENCIA *

NOMBRE..... EDAD.....
INSTITUTO..... CURSO..... FECHA.....

1. ¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?. Descríbela contando lo que ocurrió antes y después, qué hiciste tú y qué hicieron las otras personas, qué sentiste tú y qué crees que sintieron los demás, por qué actuasteis de esa manera, cuándo fue y con qué frecuencia te ha ocurrido una situación así.
2. ¿Cuál crees tú que fue la causa de tu agresividad?
3. ¿Cómo resolviste la situación?
4. ¿Qué te parece la forma de resolver esta situación? ¿Habría otras soluciones mejores?
5. ¿Qué crees que se debería haber hecho en esa situación?
6. ¿Por qué?
7. ¿Qué significa para ti la violencia?
8. ¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?
9. ¿Por qué está justificado?

(*) Instrumento diseñado por Díaz-Aguado y validado en la investigación “Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes, realizado por Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996.

ANEXO C

**CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y SELECCIÓN
DE PROTOCOLOS DE RESPUESTA, REPRESENTATIVOS DE LAS
DISTINTAS CATEGORÍAS Y NIVELES.**

C.1 DILEMA DE RAZONAMIENTO MORAL Y ORIENTACIÓN ÉTICA.

La estructura o estadio de razonamiento moral y el estilo moral u orientación ética se evaluaron mediante un dilema relacionado con la inmigración y la xenofobia, planteando al adolescente un conflicto de valores en el que un juez tiene que decidir cómo resolver la situación de un inmigrante que está trabajando de manera ilegal en el país. (el instrumento se puede consultar en la página 76 del Anexo B).

Criterios de Valoración del Razonamiento Moral:

Estadio 2: Moralidad del intercambio, se caracteriza por:

- Una perspectiva moral hedonista y relativista.
- La mejor forma de resolver los conflictos es mediante intercambios instrumentales, directos y concretos.
- Los intereses de cada persona se tratan de forma estrictamente igual.
- La idea de justicia se refleja en la máxima: *“haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan”*.
- El objetivo primordial es defender sus intereses y garantizar la satisfacción de sus necesidades, dejando que los demás hagan lo mismo *“vive y deja vivir”*.

Estadio 3: Moralidad de la normativa interpersonal, se caracteriza por:

- Se supera la perspectiva individualista del estadio anterior y se adopta la perspectiva de una tercera persona.
- Se construyen normas compartidas que se espera cumplan todos, permitiendo el establecimiento de relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses particulares.
- Hay preocupación por las relaciones y los sentimientos interpersonales, por mantener la confianza y la aprobación social. Es muy importante ser bueno, tener buenas intenciones con los otros, anteponer las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses.

- La idea de justicia se refleja en la máxima: *“haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieran en tu lugar”*.

Estadio 4: Moralidad del sistema social, se caracteriza por:

- Adopción de una perspectiva de un miembro de la sociedad que se concreta en un conjunto coherente de códigos y procedimientos aplicados de forma imparcial a todos sus integrantes.
- La concepción de la justicia está basada en la relación recíproca que se establece entre los deberes y los derechos.
- Se manifiesta preocupación por la coherencia y la imparcialidad, por conservar el respeto propio y por el cumplimiento de las obligaciones que uno mismo se impone:
- Preocupación por mantener el auto-respeto como principal criterio de decisión moral.

En la investigación ningún adolescente presentó niveles de razonamiento moral superiores al estadio intermedio $\frac{3}{4}$.

Ejemplos de Respuesta de los Diferentes Niveles de Razonamiento Moral:

Estadio 2:

Luisa (16 años): *¿Qué debía hacer el juez? Devolverle a su país de origen. ¿Por qué es lo mejor? Porque sí está ilegal y quiere estar en Europa pues que saque su permiso de residencia como todo el mundo, que no sea ilegal... ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? Sí. ¿Por qué? Porque entonces esto sería un cachondeo, uno se iría a cualquier sitio por el morro, sin pagar ni nada, pues no, que todos paguen por igual. ¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? Sí. ¿Por qué? Porque así ellos algún día nos podrán también ayudar si nosotros lo necesitamos.*

Javier (14 años): *¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí. ¿Por qué? Porque por ejemplo, los africanos están entrando masivamente por el estrecho y al final se va a llenar España de moros..... ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? No. ¿Por qué? Porque no hay casi trabajo para los españoles ¡y se lo van a dar a los extranjeros!, que se lo consigan ellos....*

Pedro (18 años): *¿Qué debía hacer el juez? Aplicar la ley a todos por igual. ¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen? Devolverle a su país. ¿Por qué es lo mejor? Porque si no nos quitan el trabajo a los demás. ¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? No. ¿Por qué? Porque si los ayudan luego se vienen todos para acá y yo creo que cada uno debería estar en el país que ha estado siempre.... ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? No. ¿Por qué? Porque a nosotros tampoco nos las dan y además como ya te dije, que cada uno viva en su país y se busque la vida, así nadie tendría problemas. Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi? Que hace bien, él está en su derecho de denunciarlo porque sino toda la gente haría lo mismo que Maxi y al final los españoles nos quedaríamos sin nada.*

En los ejemplos anteriores se puede apreciar claramente la estructura de razonamiento del estadio 2 donde hay un **marcado individualismo** (“que saque su permiso de residencia como todo el mundo”, “que cada uno viva en su país y se busque la vida”); una necesidad de **defender** sus **propios intereses** (“debería devolverlo a su país porque nos quitan el trabajo a los demás”, “porque no hay casi trabajo para los españoles ¡y se lo van a dar a los extranjeros!”) y la idea de **justicia** implica una cierta **inversión** de las **posiciones sociales** en conflicto (“porque así ellos algún día nos podrán también ayudar si nosotros lo necesitamos”).

Estadio 3:

Luis (17 años): *¿Qué debía hacer el juez? No condenarle porque lo hacía por una causa justa. ¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen? Debería arreglar la situación porque si no correría el peligro de que su mujer muriera y no es justo que por no tener dinero muera una persona.... ¿Por qué es lo mejor? Porque así se podría salvar una vida.... ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? No. ¿Por qué? Porque todo el mundo tiene derecho a vivir donde quiera. Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi? Creo que hace mal porque si él tuviera que irse a otro país para trabajar ilegalmente pero así salvar la vida de su mujer, estoy seguro que también lo haría. Además creo que siente odio porque ese puesto de trabajo él cree que lo podría tener otra persona de su país.*

Ana (11 años): *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres? Sí. ¿Por qué? Porque siempre hemos dicho que hay que compartir con los demás y si un país está más desarrollado que otro lo que debe hacer es ayudarlo para que todos puedan vivir bien y no pasen sufrimientos.... ¿Deberían darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? Sí, creo que se debe hacer. ¿Por qué? Porque ellos también tienen derecho a vivir y a sacar adelante a su familia y además creo que se debe hacer de corazón, quiero decir con la mano en el corazón. Enumera tres grupos de extranjeros que aceptes y tres grupos que rechaces. Acepto a todos y no rechazo a ninguno. ¿Por qué? Porque todos somos iguales, siempre hay más gente buena que mala y porque uno se tiene que sentir muy mal y despreciado cuando lo rechazan los demás....*

Manuel (14 años): *¿Qué debía hacer el juez? Yo pienso que debía ayudar a Maxi. ¿Por qué? Porque hay que ayudar a las personas que lo están pasando mal y Maxi necesita salvar la vida de su mujer.... ¿Debería limitarse la entrada de extranjeros en un país como el nuestro? No ¿Por qué? Porque me parece que lo correcto es tener igualdad de derechos y si yo me pongo en su lugar me gustaría que cuando fuera a otros países tuviera los mismos derechos. ¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? Sí ¿Por qué? Porque estamos en una sociedad libre y todos nos debemos ayudar mutuamente.... Imagina que vas a un país extraño y te sucede lo mismo que a Maxi ¿cómo te sentirías? Pues bastante mal, porque además de no poder ayudar a mi esposa me sentiría marginado, rechazado y haría todo lo posible por ser aceptado.*

En los ejemplos anteriores es fácil detectar que en el razonamiento de los adolescentes que han alcanzado la estructura del estadio 3 hay notables progresos respecto a la visión individualista de los conflictos que presentaban en el estadio anterior. Ahora adoptan una **perspectiva de relaciones interpersonales** en general, ganando importancia más que los simples intercambios instrumentales, la **satisfacción de las necesidades de los demás, ayudar a los otros, demostrar buenos sentimientos** (“*porque siempre hemos dicho que hay que compartir con los demás...*”, “*porque hay que ayudar a las personas que lo están pasando mal*”). También es frecuente encontrar que adoptan la **perspectiva de una tercera persona** y que consideran un conjunto de **reglas compartidas** que se espera sean cumplidas por todos (“*no es justo que por no tener dinero muera una persona*”, “*todo el mundo tiene derecho a vivir donde quiera*”, “*ellos también tienen derecho a vivir y sacar adelante a su familia*”). Otro elemento presente es el principio de justicia basado en la **regla de oro** “*haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran si estuvieras en su lugar*” (“*porque me parece que lo correcto es tener igualdad de derechos y si yo me pongo en su lugar me gustaría que cuando fuera a otros países tuviera los mismos derechos*”, “*porque si él tuviera que irse a otro país para trabajar ilegalmente pero así salvar la vida de su mujer, estoy seguro que también lo haría*”, “*porque uno se tiene que sentir muy mal y despreciado cuando lo rechazan los demás*”). Sin embargo, este razonamiento es bastante estereotipado y dista de la elaboración de una teoría de los derechos humanos universales que caracteriza a las personas de niveles superiores.

Estadio Intermedio 3/4

Sara (15 años): *¿Qué debía hacer el juez? Informarse muy bien sobre el caso y ponerse en la situación de Maxi y pensar qué hubiera hecho él. ¿Debería arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen? Debería arreglar la situación.... ¿Por qué es lo*

mejor? Porque podría salvar la vida de la mujer y además demostrar que no todo el mundo tiene la misma actitud hacia los extranjeros y que la justicia también puede ser “justa” para ellos. *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?* Sí *¿Por qué?* Porque el deber de todos los países ricos es compartir sus riquezas con los que no tienen, porque la tierra y sus recursos son de todos, lo que pasa es que no están bien repartidos y me parece patético que la gente se muera de hambre mientras que se tiran los alimentos para que no se abaraten en el mercado....

Verónica (17 años): *¿Qué debía hacer el juez?* Ponerse en su piel y pensar lo que hubiese hecho él. *¿Debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o devolverlo a su país de origen?* Yo creo que debía arreglar su situación. *¿Por qué es lo mejor?* Porque así salvaría la vida de su mujer y la vida de una persona es más importante que la ley.... *Enumera tres grupos de extranjeros que aceptes y tres grupos que rechaces.* Acepto a todos, me es indiferente el color de la piel.... *¿Por qué?* Porque cualquier persona que sea honesta, sincera y buena me cae bien, lo más importante es que no haga daño a nadie. *Imagina que vas a un país extraño y te sucede lo mismo que a Maxi ¿cómo te sentirías?* Rechazada y sola, sin apoyo de nadie. *¿Por qué?* Porque a veces la gente no ve más allá del exterior, la gente es egoísta y no se pone en el lugar de los demás. *¿Qué harías?* Intentar convencer al juez de que no voy a hacer daño a nadie, que necesito trabajar para comprar la medicina.

Angela (16 años) *¿Qué debía hacer el juez?* Según su trabajo debía ser objetivo e imparcial para hacer cumplir las leyes, pero pienso que desde un punto de vista humano debía comprender la situación de Maxi, ser consciente de su situación y ayudarlo. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen?* No. *¿Por qué?* Porque esas personas ya han tenido bastante sufrimiento en sus países y más al tener que dejar a sus seres queridos como para regresarlos sin nada. Pero la realidad es que se les trata mal, incluso violentamente, vienen a vivir de forma inhumana y la sociedad les cataloga como “basura” porque creen que todos son drogadictos, traficantes y en lugar de ayudarlos para que mejoren sus condiciones de vida lo que hace es quitarles todos los derechos. *¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* No *¿Por qué?* Porque aunque mucha gente piensa que les están quitando sus trabajos, yo pienso que hay que ponerse en el lugar de ellos para poder verle las orejas al lobo. *¿Debería darse a los inmigrantes extranjeros facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro?* Sí. *¿Por qué?* Porque cuando uno llega a un país extranjero uno está en inferioridad de condiciones y lo que se debería hacer es apoyar al más débil en una sociedad que poco a poco se convierte en una selva (el más fuerte se come al más débil).

Como se puede observar, los adolescentes de los anteriores ejemplos, aunque adoptan una **perspectiva social más amplia y compleja** considerando los deberes en relación con los derechos o la aplicación del principio de igualdad de oportunidades (“*porque el deber de todos los países ricos es compartir su riqueza con los que no tienen, porque la tierra y sus recursos son de todos....*”; “*(el juez) según su trabajo debía ser objetivo e imparcial para hacer cumplir las leyes, pero pienso que desde un punto de vista humano debía comprender la situación de Maxi*”); **también** recurren a **argumentos del nivel tres**, bien sea mediante la aplicación de la **regla de oro** (“*porque a veces la gente no ve más allá del exterior, la gente es egoísta y no se pone en el lugar de los demás*”; “*....informarse muy bien sobre el caso y ponerse en la situación de Maxi y pensar qué hubiera hecho él*”; “*.... yo pienso que hay que ponerse en el lugar de ellos*”).

para poder verle las orejas al lobo”); o adoptando una perspectiva convencional reflejada en el cumplimiento de las obligaciones morales mediante lo que esperan los demás y expresando preocupación por los sentimientos y relaciones interpersonales (“porque cuando uno llega a un país extranjero está en inferioridad de condiciones y lo que se debería hacer es apoyar al más débil...”; “porque el deber de todos los países ricos es compartir sus riquezas con los que no tienen...”; “porque cualquier persona que sea honesta, sincera y buena me cae bien, lo más importante es que no haga daño a nadie”).

CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LA ORIENTACIÓN ÉTICA

Criterios de Valoración de la Orientación Ética Insolidaria:

Los adolescentes se orientan hacia el equilibrio del propio grupo expresando poca solidaridad con los integrantes de otros grupos minoritarios y presentando en sus argumentos algunas de las siguientes características, a las que se les ha añadido las tres últimas (en cursiva) para alcanzar mayor concreción:

- a. Preocupación exclusiva por el propio grupo.
- b. No se toman en cuenta los intereses, necesidades y motivación de Maxi, ni tampoco las características de la situación.
- c. Orientación heterónoma respecto a las leyes.
- d. Utilización de frases estereotipadas relacionadas con la xenofobia.
- e. *Todas las respuestas van en sentido insolidario.*
- f. *Sólo una respuesta es solidaria pero las otras van en sentido insolidario o son agresivas.*
- g. *Independientemente del número de respuestas solidarias o insolidarias se percibe claramente una actitud de rechazo hacia los extranjeros.*

Ejemplos de respuesta de la Orientación Insolidaria:

Margarita (15 años): *¿Qué debía hacer el juez? Meterlo en la cárcel porque por mucho que su mujer esté enferma tenía que haber pasado por la frontera y sacar su permiso como tiene que ser. ¿Debió arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando o debía devolverle a su país de origen? Devolverle a su país de origen ¿Por qué es lo mejor? Porque si él no ha acatado las leyes pues ahora debe pagar por ello.... ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? Sí ¿Por qué? Porque así otra vez no lo vuelven a hacer y los que están en su país que primero se hagan su pasaporte y que no vengan a causarnos problemas a los demás. ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí ¿Por qué? Porque al final nos van a invadir y algunos tienen muchas enfermedades las cuales nos pueden transmitir.*

Gonzalo (16 años): *¿Qué debía hacer el juez? Devolverlo al país de origen. Por qué es lo mejor? Porque vino ilegal, pues que su país se haga cargo de él y además quita un puesto de trabajo. ¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? Sí ¿Por qué? Porque nosotros también tenemos nuestros problemas en España, nuestro paro y nuestra crisis y de seguir así, en vez de España esto va a parecer el mundo de los inmigrantes.... ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí ¿Por qué? Porque sino en España nos quedamos sin trabajo, ¡como ellos cobran menos!. Además la mayoría venden droga y traen prostitución. Enumera tres grupos de extranjeros que aceptes y tres grupos que rechaces. Acepto: alemanes, ingleses, americanos (blancos) y rechazo: nigerianos, africanos y yugoslavos. ¿Por qué? Porque en el fondo soy un poco racista y soy más o menos la persona que denunció a Maxi.*

Laura (13 años): *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente en un país ser devueltos siempre a su país de origen? Depende de si vienen por poco tiempo o para vivir siempre. ¿Por qué? Porque si sólo es por un tiempo será por algo urgente, pero si es para vivir y no tener el permiso, pues que sean devueltos a su país.... ¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro? Sí ¿Por qué? Porque no es justo que vengan por la cara y encima quiten el trabajo a la gente. ¿Debería darse a los inmigrantes facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro? No ¿Por qué? Porque yo pienso que se las pueden arreglar solos, si vienen desde su país sin perderse, entonces también pueden buscarse la vida, si les interesa. Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi? Me parece bien. ¿Por qué? Porque él también tiene que dar de comer a su familia y si Maxi no se ha molestado en pasar por la frontera y no ha querido ser legal pues peor para él. Enumera tres grupos de extranjeros que aceptes y tres que rechaces. Acepto: a ninguno; rechazo: a todos. ¿Por qué? Porque cuando quieres ser bueno con ellos desconfían de ti y te dan la espalda y además no me gusta como son, muchos vienen a vender drogas, roban, matan, violan.... no me gusta esa gente.*

Criterios de Valoración de la Orientación Ética Solidaria:

La Orientación Solidaria manifiesta en sus argumentos las siguientes características (en cursiva las que se han añadido en esta investigación):

- a. Preocupación por todos los miembros del grupo, por la igualdad de oportunidades y recursos para todas las personas.

- b. Tienen en cuenta los intereses, necesidades y motivación de Maxi, así como las características de la situación.
- c. Su decisión no está basada en parámetros externos (autoridad o leyes).
- d. Tienen en cuenta la reversibilidad.
- e. Mayor generalización tanto del sujeto como del objeto de la acción moral.
- f. La acción moral elegida va en la misma dirección de lo que se considera más justo de acuerdo con la filosofía de derechos humanos.
- g. *Todas las respuestas van en dirección solidaria.*
- h. *Sólo una respuesta (exceptuando la 6 y 7) va en sentido insolidario y las otras son positivas o de aceptación.*
- i. *Hay dos respuestas intermedias (depende, sí y no...) exceptuando la 6 y 7, pero todas las demás van en sentido solidario.*

Ejemplos de respuesta sobre la Orientación Ética Solidaria:

Víctor (14 años): *¿Qué debía hacer el juez?* Creo que debía arreglar la situación de Maxi para que siguiera trabajando, dándole un permiso especial para poder vivir y trabajar en Europa sin ningún tipo de problema. *¿Por qué es lo mejor?* Porque si el juez lo ayuda él puede seguir trabajando y su mujer podría salir de esa crisis y curarse y también porque pienso que es muy triste encontrarse en esa situación.... *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?* Creo que tienen la obligación de hacerlo. *¿Por qué?* Porque pienso que así ayudarían a compensar tanta desigualdad que hay en el mundo; ellos podrían ayudar a sus familias y aprenderían mucho ellos de nosotros y nosotros de ellos. *Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi?* Me parece indigno y que es un racista. *¿Por qué?* Porque él se tendría que haber puesto en la situación de Maxi y entonces lo entendería y se arrepentiría de lo que ha hecho.... *Imagina que vas a un país extraño y te sucede lo mismo que a Maxi, ¿cómo te sentirías?* Muy mal y marginado. *¿Por qué?* Porque además de estar sufriendo por la persona que está enferma pensaría que no me quiere nadie, que me rechazan y yo creo que uno no puede juzgar a las personas sin conocerlas y sin saber lo que pasa.

Adela (11 años): *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?* Sí *¿Por qué?* Porque todas las personas necesitamos comer, vestir, tener lo necesario y si en sus países no lo tienen pues los que sí lo tengan deben compartirlo. *¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* No *¿Por qué?* Porque todo el mundo tiene el derecho de entrar al país que quiera y salir cuando quiera. *Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que hace y lo que siente la persona que denuncia a Maxi?* Me parece mal y creo que siente rabia y envidia. *¿Por qué?* Porque quizá él no tiene trabajo y le echa la culpa a Maxi y por eso odia a los extranjeros. *Enumera tres grupos de extranjeros que aceptes y tres que rechaces.* Acepto: a todos y rechazo: a ninguno. *¿Por qué?* Porque todo el mundo somos iguales, todos tenemos derecho a todo y a mí no me importaría que vinieran a nuestro país a buscar algo de lo que necesiten.

Sandra (17 años): *¿Qué debía hacer el juez?* Dejar que Maxi siguiera trabajando en Europa. *¿Por qué es lo mejor?* Porque el deber del juez es hacer justicia y lo justo es que Maxi pueda conseguir el dinero para salvar a su mujer, por lo tanto tendría que ayudarle y darle unas posibilidades para tener sus papeles porque lo primero es la salud de su mujer.... *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen?* No *¿Por qué?* Porque si salen de su país es porque no tienen trabajo y no pueden alimentar a sus familias o porque las condiciones de vida son muy difíciles, entonces nosotros deberíamos ayudarlos y pensar que el día de mañana nos puede pasar lo mismo. *¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* No *¿Por qué?* Porque todas las personas tienen derecho a entrar en cualquier país y si España es un país grande y desarrollado nuestro deber es ayudar al que venga buscando lo que necesita, ellos no tienen la culpa de su situación y además nosotros tenemos muchas cosas que nos sobran (tres televisores, dos casas, tres coches) y ellos no tienen ni siquiera un techo y comida. *Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que piensa y siente la persona que denuncia a Maxi?* Pienso que es racista y cuando sucede esto me gustaría que esa persona racista estuviera en su lugar para que comprendiera lo mal que se siente el otro. *¿Por qué?* Porque todos los humanos nos merecemos, por lo menos dos oportunidades, y además, todos somos iguales.

Criterios de Valoración de la Orientación Ética Intermedia:

La Orientación Intermedia (o de solidaridad relativa) hace referencia a que en las respuestas de algunos adolescentes no se aprecia claramente una orientación hacia la solidaridad o insolidaridad con los grupos minoritarios y presentan características de los dos grupos analizados anteriormente. Además se han elaborado los siguientes criterios específicos para esta investigación (en cursiva):

- a. *Hay respuestas tanto solidarias como insolidarias en igual proporción*
- b. *Hay dos o más respuestas insolidarias.*
- c. *Hay una respuesta intermedia (depende, según qué casos, sí y no....); otra respuesta insolidaria y las demás son solidarias o positivas.*
- d. *Cuando la mayoría de las respuestas son intermedias.*

Ejemplos de respuesta de la Orientación Ética Intermedia:

Antonio (11 años): *¿Qué debía hacer el juez?* Ayudarlo para que siguiera trabajando, aunque le debería poner una multa por no cumplir la ley. *¿Por qué es lo mejor?* Porque si trabaja puede conseguir el dinero para salvar a su mujer, pero él no debería entrar ilegalmente.... *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?* Sí *¿Por qué?* Porque así habría menos pobres, ellos podrían comer y curarse y no morirían tantos. *¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* Depende *¿Por qué?* Porque todos tienen derecho a trabajar igual que cualquier otro pero que se saquen su permiso, porque si vienen de ilegales sí les pueden quitar puestos de trabajo a los españoles. *Enumera tres grupos de extranjeros que aceptes y tres grupos que rechaces.* Acepto: a todos, rechazo: a ninguno. *¿Por qué?* Porque todos son personas igual que nosotros, da lo mismo el color de la piel, ellos también tienen derecho a estar en el país....

Vanesa (18 años): *¿Qué debía hacer el juez?* Lo tiene difícil porque por un lado debía condenarlo porque va contra la ley entrar ilegalmente, pero por otro debía ayudarlo e intentar comprender su situación. *¿Por qué es lo mejor?* Porque si no está legal podría llegar a tener más problemas.... *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen?* Sí. *¿Por qué?* Porque deben llenar todos los requisitos antes para poder entrar legalmente. *¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* Pienso que no. *¿Por qué?* Porque no hay ningún motivo, pienso que el trabajo lo encuentra el que lo quiere.... *¿Debería darse a los inmigrantes facilidades para encontrar trabajo en un país como el nuestro?* Ni sí, ni no. *¿Por qué?* Porque tanto ellos como nosotros necesitamos el trabajo y no se debería dar más facilidades a unos más que a otros. *Desde un punto de vista moral ¿qué te parece lo que piensa y lo que siente la persona que denuncia a Maxi?* Pienso que es un imbécil, tal y como la palabra lo indica. *¿Por qué?* Porque tendría que haberse puesto en el caso de la persona a la que ha denunciado.

Germán (17 años): *¿Qué debía hacer el juez?* Debía arreglar la situación, pero debía de ponerle una multa porque no puede quitar el trabajo a alguien del mismo país sin ser legal. *¿Por qué es lo mejor?* Porque no se debe dejar morir a ninguna persona. *¿Deben los inmigrantes que entran ilegalmente ser devueltos siempre a su país de origen?* Sí, excepto en casos específicos. *¿Por qué?* Porque en un caso como el de Maxi en el que hay una vida por medio se puede llegar a un acuerdo.... *¿Deben los países más desarrollados recibir a personas de países más pobres?* Según qué países. *¿Por qué?* Porque si no tienen dinero ni para pagar a las personas del mismo país, no van a pagar a los inmigrantes. *¿Debe limitarse la entrada de extranjeros a un país como el nuestro?* Sí y no. *¿Por qué?* Porque depende de la situación económica del país. Si todo va bien hay trabajo para todos, pero si va mal es más difícil encontrar trabajo y si entran todos los inmigrantes va a ser el doble de difícil. *Desde un punto de vista moral, ¿qué te parece lo que piensa y lo que siente la persona que denuncia a Maxi?* Que es un racista. *¿Por qué?* Porque no se debe dejar morir a alguien por las buenas, se debe ser solidario....

C.2 CRITERIOS DE VALORACIÓN Y EJEMPLOS DE RESPUESTA DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA.

La Entrevista Biográfica, diseñada especialmente para esta investigación, pretende explorar la percepción que tiene el adolescente de su vida, incluyendo el contexto familiar, escolar y personal, teniendo como referente conceptual los planteamientos de la psicología ecológica, enfatizando que la conducta del ser humano está en función del intercambio recíproco que realiza con el medio ambiente, entendido en sentido amplio.

Criterios de Valoración de los Datos Familiares:

➤ Con quién vives:

1. Con padres y uno o dos hermanos.
2. Con padres y tres o más hermanos.
3. Con un solo padre/madre y hermanos.

➤ Edad del Padre:

1. Menos de 40 años.
2. De 41 a 45 años.
3. De 46 en adelante.

➤ Edad de la Madre:

1. Menos de 40 años.
2. De 41 a 45 años.
3. De 46 en adelante.

➤ Ocupación del Padre:

1. Obrero no cualificado (fontanero, pintor, yesero, albañil).
2. Sector servicios (camarero, transportista, comercial).
3. Ya no trabajan (pensionista, jubilado).

➤ **Ocupación de la Madre:**

1. Ama de casa.
2. Sector servicios (secretaria, conserje, comercial).
3. Sector limpieza.

➤ **Edad de los Hermanos:**

1. De 0 a 10 años.
2. De 11 a 20 años.
3. De 21 en adelante.

➤ **Ocupación de los Hermanos:**

1. Estudian en colegio.
2. Estudian en instituto.
3. Estudian en universidad.
4. Trabajan.

➤ **Lugar que ocupas entre los hermanos:**

1. El 1º lugar.
2. El 2º lugar.
3. El 3º lugar o más.

➤ **¿Cómo son las relaciones con tus Padres?:**

1. Muy buenas.
2. Buenas.
3. Regulares.

➤ **¿Cómo son las relaciones con tus hermanos?:**

1. Muy buenas.
2. Buenas.
3. Regulares.

➤ **¿Con quién de tu familia te relacionas más?:**

1. Con la madre.
2. Con el padre.

3. Con algún hermano o hermana.
4. Con todos por igual.

➤ **Hora para llegar a casa:**

1. No hay hora.
2. Entre las 7 y las 10 de la noche.
3. Más de las 10 de la noche.

➤ **¿Cuánto dinero te dan tus padres?:**

1. Entre 100 y 1.000 pesetas.
2. Entre 1.000 y 2.000 pesetas.
3. Más de 2.000 pesetas.
4. Depende de la necesidad.

➤ **¿Cuáles son las normas que tienes que respetar en tu casa?:**

1. Relacionadas con labores domésticas únicamente (ayudar en casa, hacer la cama).
2. Relacionadas con asumir responsabilidades (estudiar, hacer los deberes).
3. Relacionadas con labores domésticas más otras (hacer mi habitación y no pelearme con mi hermano, bajar al perro y no contestar a mis padres).

➤ **¿Cómo se establecen esas normas?:**

1. Lo acuerdan entre los padres.
2. Lo decide la madre únicamente.
3. Lo decide el padre únicamente.
4. Otras formas (lo acuerdan los padres y hermanos mayores, lo deciden por votación entre todos).

➤ **¿Quién se encarga del cumplimiento de las normas?:**

1. Los padres.
2. La madre únicamente.
3. El padre únicamente.
4. Otras personas (el hermano mayor, todos, el abuelo).

➤ **¿Qué sucede si no se cumplen las normas?:**

1. Diálogo (hablan conmigo, me preguntan por qué lo he hecho).
2. Castigo (sin salir, sin paga, sin televisión).
3. Regañina (me echan la bronca, me dan la charla).
4. Nada.

➤ **¿Qué sientes hacia tu familia?:**

Sentimientos positivos (que les quiero mucho, cariño, amor).

Sentimientos negativos (algo de rencor, que no estoy a gusto con ellos).

➤ **¿Qué opinión tienen tus padres de tí?:**

1. Positiva (“que soy buen chico”, “que soy obediente”, “están orgullosos de mí”).
2. Negativa (“que soy un gamberro”, “que soy contestona”, “que no saben qué hacer conmigo”).

➤ **¿Qué mensaje enviarías a tus padres?:**

1. Expresiones de afecto (“les quiero mucho”, “estoy muy a gusto con ellos”, “gracias por ayudarme”).
2. Peticiones (“que confíen más en mí”, “que me aumenten la paga”, “que me den más libertad”).
3. Ninguno (“no se me ocurre nada”, “no tengo nada que decirles”).

Ejemplo de Respuesta de Datos Familiares:

1. Con quién vives: *“Con mis padres y una hermana”.*
2. Edad y ocupación de tu padre: *44 años, es albañil.*
Edad y ocupación de tu madre: *43 años, limpia en una casa en Madrid.*
Edad y ocupación de tus hermanos: *12 años, estudia primaria.*
3. Lugar que ocupas entre los hermanos: *el primero.*
4. ¿Cómo son las relaciones con tus padres? *Regulares.*
¿Por qué? *Porque discutimos mucho, ellos no me entienden y quieren que sólo haga lo que me dicen.*
5. ¿Cómo son las relaciones con tus hermanos? *Regulares.*
¿Por qué? *Porque siempre nos estamos peleando y ella me insulta mucho.*
6. ¿Con qué miembro de tu familia te relacionas más? *Con mi madre.*

- ¿Por qué? *Porque me escucha un poco más y le pido más cosas.*
7. ¿Cuáles son las normas que tienes que respetar en tu casa? *Ayudar a mi madre y hacer mi cama.*
 Hora de llegar a casa: *a las 9:30* Paga: *1.000 pesetas el fin de semana.*
 ¿Cómo se establecen? *Entre los dos lo acuerdan y luego me lo dicen.*
 ¿Quién se encarga de su cumplimiento? *Mi padre*
 ¿Qué sucede si no se cumplen las normas? *Me regañan y me castigan sin salir y sin paga.*
8. ¿Qué sientes hacia tu familia? *Cariño y también a veces no lo sé porque me agobian mucho.*
 ¿Por qué? *Porque aunque cuidan de mí y me dan lo que necesito se creen que tienen derecho de no dejarme tranquila, siempre me dicen lo que tengo o no tengo que hacer.*
9. ¿Qué opinión tienen tus padres de ti? *Que soy una rebelde y una protestona.*
 ¿Por qué? *Porque cuando me hartan les contesto y les digo que me dejen en paz.*
10. Si pudieras enviarles un mensaje, ¿qué les dirías? *Que les quiero pero que no me agobien tanto y que me entiendan.*

Criterios de Valoración de los Datos Escolares:

➤ **¿Has tenido alguna dificultad a lo largo de tu vida escolar?:**

1. Sí
2. No

➤ **¿Cómo se solucionó la dificultad escolar?:**

1. Repitiendo el curso.
2. Con esfuerzo personal.
3. No he tenido dificultades escolares.

➤ **¿Cómo son las relaciones con tus profesores?:**

1. Muy buenas.
2. Buenas.
3. Regulares.
4. Malas.

➤ **¿Cómo son las relaciones con tus compañeros?:**

1. Muy buenas.
2. Buenas.

3. Regulares.

➤ **¿Con qué profesor/a te llevas mejor?:**

1. Tutor/a.
2. Otro profesor/a.
3. Con todos por igual.
4. Con ninguno.

➤ **¿Qué crees que opinan de ti tus profesores?:**

1. Opinión positiva (“que soy responsable”, “que soy buen chico”, “que colaboro con los demás”).
2. Opinión negativa (“que soy gamberro y contestón”, “que no sirvo para nada”, “que estoy en las nubes y que no estudio”).
3. No lo sé.

➤ **¿Qué crees que opinan de ti tus compañeros?:**

1. Opinión positiva (“que soy simpática y divertida”, “que me llevo bien con todos”, “que pueden contar conmigo”).
2. Opinión negativa (“que soy un borde”, “que soy muy vaga”, “que soy tímido y aburrido”, “que no les gusto”).
3. No lo sé.

➤ **¿Qué mensaje enviarías a tus profesores/as?:**

1. Mensajes positivos (“que son buenos conmigo”, “que tengo confianza con ellos”, “gracias por enseñarnos”).
2. Mensajes negativos (“que no sean tan bordes”, “que les odio”, “que desaparezcan de mi vida para siempre”).
3. Peticiones (“que nos tengan más paciencia”, “que hagan las clases más amenas”, “que no pongan tantos deberes”).
4. Ninguno.

Ejemplo de Respuesta de Datos Escolares:

1. ¿Has tenido alguna dificultad a lo largo de tu vida escolar? *Sí.*
¿Cuándo? *En 5º por no estudiar.*
¿Cómo se resolvió? *Repitiendo el curso.*
2. En general, ¿cómo son las relaciones con tus profesores/as? *Regulares.*
¿Por qué? *Porque no hay comunicación, ellos a lo suyo y yo a lo mío.*
3. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros/as de clase? *Regulares.*
¿Por qué? *Porque no me llevo bien con todos, hay algunos muy críos que no me gustan y nos peleamos mucho.*
4. ¿Hay algún profesor con el que te lleves mejor? *No.*
¿Por qué? *Porque con ninguno tengo confianza, ellos hablan muy poco con sus alumnos.*
5. ¿Qué crees que opinan de ti tus profesores/as? *Algunos opinarán que soy una más en la clase y además un poco vaga.*
¿Por qué? *Porque me lo dicen y porque a veces estudio y a veces no.*
6. ¿Y tus compañeros/as? *Con los que me llevo bien dirán que soy simpática y los otros dirán que soy una borde.*
¿Por qué? *Porque el que me busca me encuentra, si me tratan bien yo también y si me pegan, yo pego.*
7. ¿Qué mensaje te gustaría enviarles a tus profesores? *Que se preocupen más por los alumnos como personas y no sólo por las notas y que algunos no sean tan bordes.*

Criterios de Valoración de los Datos Personales

➤ **Características de tu personalidad que más te gustan:**

1. Simpatía.
2. Sociabilidad.
3. Responsabilidad.
4. No lo sé.

➤ **Características de tu personalidad que menos te gustan:**

1. Timidez.
2. Irresponsabilidad.
3. Agresividad.
4. Ninguna.

➤ **Valores más importantes para ti:**

Simpatía (ser simpático, espontáneo, alegre).

Sociabilidad (ser buena persona, relacionarse bien con los demás, tratar bien a la gente).

Afecto, amistad.

Sinceridad (no mentir, ser sincero, decir la verdad).

➤ **Personas que más admiras (ídolos):**

1. Los padres.

2. Amigos y/o hermanos.

3. Otros (deportistas, cantantes, actores y actrices).

4. Nadie.

➤ **En este momento, ¿qué es lo que más te preocupa?:**

El estudio (“sacar buenas notas”, “aprobar el curso”, “no repetir”).

El futuro (“tener un trabajo”, “la situación económica para poder seguir estudiando”, “la situación del mundo”).

El afecto (“tener novia”, “llevarme bien con mis padres”, “no pelearme con mis amigos”).

Nada.

➤ **¿Pertenece a algún grupo?:**

1. Sí

2. No

➤ **Tamaño del grupo:**

1. Entre 1 y 4 miembros.

2. Entre 5 y 9 miembros.

3. De 10 o más integrantes.

➤ **Sexo de los integrantes del grupo:**

1. Sólo chicas.

2. Sólo chicos.

3. Mixto.

➤ **Actividades que compartes con el grupo:**

1. Lúdicas (cine, discoteca, compras).
2. Deportivas (jugar al fútbol, ir al gimnasio, montar en bici).
3. Relacionales (charlar, salir a comer, merendar o cenar, hacer deberes).

➤ **¿Cuándo te sientes importante dentro del grupo?:**

1. Cuando cuentan conmigo.
2. Cuando ayudo a los demás.
3. Siempre me siento importante.
4. Nunca me siento importante.

Ejemplo de Respuesta de Datos Personales:

1. ¿Cómo eres? *Soy simpática, alegre, comprensiva, muy confiada y solidaria.*
¿Por qué? *Porque me gusta relacionarme bien con la gente.*
2. ¿Qué características de tu personalidad te gustan más? *Ser alegre y simpática.*
¿Por qué? *Porque así tienes más amigos y les caes bien.*
¿Cuáles te gustan menos? *Ser muy confiada.*
¿Por qué? *Porque así la gente abusa, se creen que soy tonta.*
3. ¿Cuáles son para ti los valores más importantes? *La amistad y la simpatía.*
¿Por qué? *Porque siendo simpática tienes más amigos y así uno es más feliz.*
4. ¿Quiénes son las personas que más admiras? *A nadie en especial.*
¿Por qué? *Porque cada persona tiene que ser única, ser ella misma.*
5. En este momento de tu vida, ¿qué es lo que más te preocupa? *Mis amigas y amigos.*
¿Por qué? *Porque temo que se enfaden conmigo y me dejen sola.*
6. ¿Pertenece a algún grupo? *Sí. Somos más o menos 7 amigas y amigos.*
¿Por qué? *Porque nos sentimos a gusto.*
¿Qué actividades compartes con ellos/as? *Salimos, hablamos, vamos al cine, a la piscina, a comer helados, etc.*
7. ¿Cuándo te sientes importante dentro del grupo? *Cuando hablo yo.*
¿Por qué? *Porque siento que me escuchan y que les parece importante lo que digo.*

DATOS FAMILIARES:

1. ¿Con quién vives? *Con mis padres y dos hermanos.*

2. Edad y ocupación de tu padre: *52 años, funcionario.*
Edad y ocupación de tu madre: *50 años, ama de casa.*
Edad y ocupación de tus hermanos: *22 años, estudiante de universidad y 14 años estudiante de instituto.*
3. Lugar que ocupas entre los hermanos: *El 2º.*
4. ¿Cómo son las relaciones con tus padres? *Muy buenas.*
¿Por qué? *Porque puedo contar con ellos siempre, hablamos de todo y me comprenden.*
5. ¿Cómo son las relaciones con tus hermanos? *Buenísimas.*
¿Por qué? *Porque somos buenos amigos, nos ayudamos mutuamente y nos confiamos nuestras cosas.*
6. ¿Con qué miembro de tu familia te relacionas más? *Con mis hermanos.*
¿Por qué? *Porque tenemos más temas comunes para hablar y porque pasamos mucho tiempo juntos.*
7. ¿Cuáles son las normas que tienes que respetar en tu casa? *Hacer mi cama, ayudar a mi madre con la compra, avisar si no puedo llegar a la hora convenida y responsabilizarme de mis estudios. Hora de llegar a casa: Entre las 12 y las 12:30. Paga: 2.000 pesetas los fines de semana.*
¿Cómo se establecen? *Lo hablamos entre todos y cada uno se compromete a cumplirlas.*
¿Quién se encarga de su cumplimiento? *Todos.*
¿Qué sucede si no se cumplen las normas? *Hablan conmigo para saber qué me pasa, me hacen reflexionar si he hecho algo mal y me dicen que intente corregir el error.*
8. ¿Qué sientes hacia tu familia? *Mucho cariño, admiración y respeto.*
¿Por qué? *Porque todos estamos muy unidos y nos ayudamos mucho.*
9. ¿Qué opinión tienen tus padres de ti? *Que soy un buen chaval, que pueden confiar en mi.*
¿Por qué? *Porque no me meto en líos, les cuento lo que hago, intento ser responsable.*
10. Si pudieras enviarles un mensaje, ¿qué les dirías? *Que gracias por apoyarme siempre y que les quiero mucho.*

DATOS ESCOLARES:

1. ¿Has tenido alguna dificultad a lo largo de tu vida escolar? *No*
¿Cuándo? *Nunca.*
¿Cómo se resolvió?
2. En general, ¿cómo son las relaciones con tus profesores/as? *Muy buenas.*
¿Por qué? *Porque puedo hablar con ellos, preguntarles y me ayudan mucho.*
3. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros y compañeras de clase? *Muy buenas.*
¿Por qué? *Porque con todos me llevo bien, nos divertimos y nos ayudamos también.*
4. ¿Hay algún profesor con quien te lleves mejor? *Sí, con mi tutor.*
¿Por qué? *Porque es muy buena gente, nos ayuda mucho, nos motiva y le preocupa lo que nos suceda.*
5. ¿Qué crees que opinan de ti tus profesores y profesoras? *Que soy buen chico, responsable y que ayudo a los demás.*
¿Por qué? *Porque es lo que me dicen y también se lo dicen a mis padres cuando tienen reuniones.*
6. ¿Y tus compañeros y compañeras? *Que soy simpático y buen compañero.*
¿Por qué? *Porque con todos me relaciono y nos ayudamos mutuamente.*
7. ¿Qué mensaje te gustaría enviarles a tus profesores/as? *Que gracias y que con su ayuda todos saldremos*

adelante.

DATOS PERSONALES:

1. ¿Cómo eres? *Alegre, divertido, comprensivo, buen amigo, acepto a todo el mundo.*
¿Por qué? *Porque en la vida es muy importante llevarse bien con los demás, ayudar.*
2. ¿Qué características de tu personalidad te gustan más? *Ser alegre y comprensivo.*
¿Por qué? *Porque caes bien a la gente, haces muchos amigos, te diviertes y te sientes muy a gusto contigo.*
¿Cuáles te gustan menos? *Ninguna.*
¿Por qué? *Porque me gusta como soy.*
3. ¿Cuáles son para ti los valores más importantes? *El respeto y la tolerancia.*
¿Por qué? *Porque sin ellos el mundo sería un caos.*
4. ¿Quiénes son las personas que más admiras? *A las víctimas del terrorismo.*
¿Por qué? *Porque están ayudando a que la sociedad se ponga en pie contra el terrorismo y luche por la libertad.*
5. En este momento de tu vida, ¿qué es lo que más te preocupa? *La paz del mundo y el trabajo.*
¿Por qué? *Porque cada día está más amenazada y el trabajo porque cada día hay menos.*
6. ¿Pertenece a algún grupo? *Sí, somos nueve amigos y amigas.*
¿Por qué? *Porque nos conocemos desde hace mucho tiempo y nos llevamos muy bien.*
¿Qué actividades compartes con ellos? *Salir a pasear, al cine, a bailar, jugar al fútbol, hablar y muchas más.*
7. ¿Cuándo te sientes importante dentro del grupo? *Siempre.*
¿Por qué? *Porque todos somos igual de importantes, cada uno tiene sus opiniones, sus gustos y los demás se los respetamos.*

C.3 CRITERIOS DE VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA SOBRE CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS, VERSIÓN PARA ADOLESCENTES (CEICA) Y EJEMPLOS DE RESPUESTA.

Con esta entrevista se pretende evaluar el conocimiento que tiene el adolescente de diferentes estrategias de afrontamiento de situaciones difíciles, las consecuencias que anticipa de dichas estrategias, las expectativas de autoeficacia y el manejo y control de sus emociones negativas que pueden surgir en sus interacciones con los otros.

Criterios de Valoración de la Orientación Práctica del Problema:

Se evalúa mediante una escala de tres puntos teniendo en cuenta los criterios establecidos por Díaz-Aguado, Royo García y Martínez Arias (1995), a los que se le han añadido otros más específicos para esta investigación (en letra cursiva):

- El pragmatismo que manifiesta el adolescente en la pregunta *¿cuál será el principal objetivo de Ana (Enrique)?*.
- Si las soluciones que propone en la pregunta *¿cómo puede resolver el problema?* tienden realmente a solucionarlo o no.

Se califica 1 cuando:

- El objetivo y las soluciones implican castigo hacia el otro, pasar de ellos, insultarles.
- El objetivo es individual y las soluciones también son individuales o implican algún tipo de venganza o castigo.
- El objetivo se define de forma individualista, impulsiva, unilateral y/o negativista, *independientemente de las soluciones*.
- El objetivo planteado no se corresponde con las dos mejores soluciones y éstas son negativas o poco prácticas.

➤ *El objetivo es ambiguo (aprobar, la nota, terminar el trabajo) y la primera mejor solución es individual.*

➤ *El objetivo planteado no se corresponde con las soluciones, aunque éstas sean positivas o neutras.*

Se califica 2 cuando:

➤ *El objetivo se orienta hacia la solución del problema pero las estrategias son poco prácticas y/o poco equilibradas.*

➤ *El objetivo es ambiguo (terminar el trabajo, la nota, aprobar) y las soluciones implican tanto ayuda (hacerlo entre los dos, ayudar a Rosa a terminarlo), como que el otro asuma su responsabilidad pero sin castigo (que Rosa haga la parte suya).*

➤ *El objetivo es ambiguo pero las dos mejores soluciones implican ayuda, colaboración, aunque poco equilibradas (que Enrique diga que su parte la han hecho entre los dos).*

➤ *El objetivo aunque es individual va encaminado a pedir ayuda o apoyo a los demás y las dos mejores soluciones implican tanto pedir ayuda como solucionarlo él/ella y no se aprecia rechazo o deseo de castigo (objetivo: que le ayuden, que le apoyen; 1ª mejor solución: pedir ayuda a un amigo; 2ª mejor solución: ir a casa a cambiarse).*

➤ *El objetivo es conjunto y positivo y la 1ª mejor solución también es conjunta y positiva, aunque la 2ª sea individual.*

Se califica 3 cuando:

➤ *El objetivo es conjunto y las soluciones implican ayuda mutua.*

➤ *El objetivo es ambiguo (aprobar, terminar el trabajo), pero las dos mejores soluciones son prácticas y conjuntas.*

➤ *Las dos mejores soluciones contribuyen de una manera práctica y conjunta a conseguir el objetivo definido (objetivo: que dejen de reírse, soluciones: hablar con ellos para que no se rían, pedirles que le ayuden).*

➤ *Tanto el objetivo como las soluciones se orientan en forma positiva, aunque no esté muy claro su carácter social (objetivo: reírse él también, quitarle importancia; 1ª mejor solución: echarse a reír con ellos; 2ª mejor solución: quitarle importancia).*

Ejemplos de respuesta de la Orientación Práctica del Problema (CEICA):

Puntuación 1:

Luisa (14 años): *¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Ana?* Lo primero será decirle al profesor que Rosa no ha hecho nada y lo segundo echarle la bronca. *¿Cómo puede resolver el problema?* 1) Que Rosa se ponga a hacerlo esa misma tarde; 2) Que Rosa le diga una excusa al profesor de por qué no ha podido hacerlo.

Carlos (17 años): *¿Cuál será el principal objetivo de Enrique?* Salir corriendo para que el suceso se le olvide pronto. *¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer?* 1) Ir a su casa a cambiarse; 2) Dar una buena hostia a uno para que todos se callen y aprendan a no reírse de él.

Verónica (12 años): *¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Ana?* Que siempre trae las cosas hechas y demostrar que es buena estudiante y también querrá que su amiga lo sea. *¿Cómo puede resolverlo?* 1) Diciéndole al profesor que lo aplaze para otro día; 2) Que Ana busque a otro compañero que tenga la otra parte hecha y que lo junten.

Puntuación 2:

Cesar (11 años): *¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Enrique?* Que Andrés termine el trabajo para poder presentarlo el lunes. *¿Cómo puede resolverlo?* 1) Que Enrique ayude a Andrés a hacer lo que falta; 2) Que Enrique lo haga todo él solo y apunte a Andrés; 3) Decirle al profesor una excusa y pedirle más plazo para que Andrés lo termine.

Raquel (18 años): *¿Cuál será su principal objetivo?* Salir de ahí, que no la vieran porque así evitaría que continuaran riéndose de ella. *¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer?* 1) Ir a buscar a sus amigos para que la ayuden; 2) Ir a su casa a cambiarse de ropa.

José (14 años): *¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Enrique?* 1) Terminar el trabajo para llevarlo el lunes. *¿Cómo puede resolverlo?* 1) Haciéndolo los dos el domingo por la tarde; 2) Que Andrés termine la parte que le corresponde.

Puntuación 3:

Begoña (16 años): *¿Cuál será su principal objetivo?* Venirse a su grupo de compañeros, comentar el incidente y reírse también con ellos porque no tiene mucha importancia. *¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer?* 1) Reírse con ellos y seguir con lo que estaban haciendo; 2) Si estaban en el recreo pues decirles que se pongan todos al sol para que se le seque el pantalón a Silvia; 3) Si se ha mojado mucho pues entonces que vaya a su casa para cambiarse de ropa y que luego vuelva al instituto.

Juani (17 años): *¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Ana? Acordar con Rosa cómo van a hacer para poder terminarlo y aprobar las dos, porque siendo amigas se tienen que ayudar. ¿Cómo puede resolverlo? 1) Dividirse entre las dos la parte que queda; 2) Si no consiguen terminarlo, hablar con el profesor y decirle que esa parte no la tenían muy clara para que se las explique mejor y entonces sí la puedan terminar.*

David (12 años): *¿Cuál será su principal objetivo? Pasárselo bien con los compañeros, porque luego a lo mejor le pasa a otro y tú te ríes también. ¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer? 1) Reírse con ellos; 2) Pasárselo bien sin enfadarse porque sería una tontería; 3) No darle importancia.*

Criterios de Valoración de la Definición del Problema (CEICA):

Se valora teniendo en cuenta **tres dimensiones** que implican la descentración de aspectos específicos de la situación: a) Consideración del carácter social; b) Búsqueda de información contextual; y c) Definición no hostil del problema. Los criterios de evaluación varían de 0 a 1 en función del polo positivo o negativo hacia el que tiendan las respuestas en cada dimensión. En esta definición del problema se obtiene una **puntuación global** sumando las tres puntuaciones parciales.

- ***Consideración del Carácter Social:***

Hace referencia a la consideración de la situación como un problema compartido por todas las personas implicadas. Para valorar correctamente esta dimensión es necesario tener en cuenta las respuestas dadas a todas las preguntas de la entrevista y fundamentalmente a la pregunta *¿Cuál es el problema en esta situación? ¿Por qué?*.

Se califica 1 cuando:

- Implica tomar en cuenta al otro para beneficio o perjuicio, sin culparlo y la primera mejor solución es conjunta, no individual.
- En la definición del problema se aprecia claramente que toma en cuenta a los otros para beneficio o perjuicio, independientemente de las soluciones.
- En la definición hace referencia a no hacer daño a los demás (no deben reírse de los demás, deben ponerse en su lugar).
- *En la definición no está claro este punto pero las soluciones en su mayoría son conjuntas y positivas.*

➤ *A pesar de que la definición del problema sólo sea en función del beneficio o perjuicio de uno solo, no se culpa al otro de lo ocurrido y las dos mejores soluciones son conjuntas y positivas.*

➤ *En la definición no se reconoce que hay un problema pero las dos mejores soluciones son conjuntas y positivas.*

Se califica 0 cuando:

➤ *En el problema no está claro el carácter social y la primera mejor solución es individual (hacerlo él solo, pasar, ignorar a los otros, vengarse).*

➤ *Se aprecia claramente que se define el problema en base a intereses, beneficios o perjuicios de uno solo, se culpa de lo ocurrido a la otra persona, independientemente de las soluciones.*

➤ *En la definición del problema no está muy claro el carácter social, se hace responsable a la otra persona de la situación y el objetivo es individual, independientemente de las soluciones.*

➤ *En la definición no se reconoce que hay un problema y el objetivo es individual, independientemente de las soluciones.*

- ***Búsqueda de Información:***

Con esta dimensión se intenta evaluar la importancia que concede al contexto social, expresada mediante la necesidad de buscar más información o explicaciones complementarias para describir el problema o adoptar una solución. La pregunta clave es *¿Deberías saber algo más para resolver este problema?*.

Se califica 1 cuando hay necesidad de obtener más información.

Se califica 0 cuando indica que no necesita más información.

- ***Definición Hostil:***

Se valora al analizar la definición del problema en función de: a) Atribución no hostil, defendiendo un origen del problema no provocado deliberadamente o basado en

la responsabilidad adquirida (**polo positivo = 1**); b) Las características negativas u hostiles atribuidas al otro o como si fuera una situación provocada deliberadamente por el otro (**polo negativo = 0**).

Se califica 1 cuando:

➤ *La definición es ambigua, no se aprecia claramente que culpe al otro de la situación y se pide más información para resolver la situación, independientemente de las soluciones.*

➤ *Se califica como negativa la conducta del otro sin culparlo, se pide más información acerca de lo que ha pasado y las soluciones y /o el objetivo, y/o las consecuencias no implican castigo o venganza sino ayuda, quitarle importancia o solucionarlo de forma positiva y conjunta.*

➤ *Se califica como negativa la conducta del otro, incluso se lo culpa de la situación, pero se pide más información para saber por qué no ha hecho el trabajo y tanto las soluciones como las consecuencias son positivas.*

Se califica 0 cuando:

➤ *Se aprecia claramente en la definición que culpa al otro de lo sucedido, o califica la conducta de los otros de insulto y no se pide más información (independientemente de las soluciones).*

➤ *En la definición se utilizan términos negativos, despectivos o de censura respecto a la conducta de los otros y no se pide más información (independientemente de las soluciones).*

➤ *La definición es ambigua y se le atribuye intenciones negativas a los demás en las otras respuestas ("para que así no se burlen", "que a lo mejor se ríen más", "que le pueden pegar").*

➤ *La definición es ambigua y se aprecia en el objetivo o en las soluciones deseo de venganza por el daño moral que le han causado.*

➤ *La definición es ambigua y las dos mejores soluciones incluyen venganza, o algún tipo de castigo hacia el otro ("pasar de ellos", "insultarles", "hacerles lo mismo") y/o en las consecuencias se esperan conductas negativas de los otros.*

➤ *En la definición se aprecia claramente que culpa al otro de lo ocurrido y aunque pida más información, las soluciones no son conjuntas sino individuales.*

➤ *La definición es ambigua y la mayoría de las consecuencias que se esperan de las soluciones son negativas (“se reirán más”, “me seguirán llamando patosa” “no querrá hacer el trabajo”).*

• *En la definición queda claro que el otro ha sido irresponsable, ha pasado del tema deliberadamente y no se pide más información, independientemente de las consecuencias.*

Ejemplos de Respuesta de Definición del Problema (CEICA):

Alberto (13 años): *¿Hay algún problema en esta situación?* No, primero buscaría las razones de por qué Andrés no lo ha hecho, a lo mejor ha estado malo y entonces lo ayudaría para que lo termináramos entre los dos el domingo.... *¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Enrique?* Poder entregar el trabajo el lunes. *¿Deberías saber algo más para resolver este problema?* Sí, saber las razones de Andrés para no hacerlo. *¿Cómo puede resolverlo?* 1) Que Enrique termine lo que falta y lo presente a nombre de los dos; 2) Hacer juntos lo que falta.

Valoración:

- Carácter Social: 1
- Búsqueda de información: 1
- Definición no hostil: 1
- Puntuación global = 3

Beatriz (15 años) *¿Hay algún problema en esta situación?* Sí, que la chica se ha mojado y ahora tiene que ir mojada y se puede resfriar. *Cuál será su principal objetivo?* Ir a casa a cambiarse de ropa. *¿Deberías saber algo más para resolver esta situación?* Sí, saber si vive cerca o lejos del instituto, o si alguien le puede dejar algo de ropa para cambiarse. *¿Qué crees que es lo mejor que puede hacer?* 1) Ir a casa a cambiarse; 2) Quedarse como está, 3) Ponerse al sol para secarse.

Valoración:

- Carácter social: 0
- Búsqueda de información: 1
- Definición no hostil: 1
- Puntuación global = 2

Samuel (11 años): *¿Hay algún problema en esta situación?* Sí, que Andrés es un irresponsable y que por su culpa a Enrique también lo van a castigar. *¿Cuál crees tú que será el principal objetivo de Enrique?* Que lo aprueben....*¿Deberías saber algo más para resolver este problema?* No. *¿Cómo puede resolverlo?* 1) Obligando a Andrés para que haga su parte el domingo; 2) No se me ocurren más.

Valoración:

- Carácter Social: 0
 - Búsqueda de información: 0
 - Definición hostil: 0
- Puntuación global = 0

Criterios de Valoración de las Consecuencias Sociales de las Estrategias (CEICA)

Se evalúa al preguntar al adolescente *¿Qué puede hacer el protagonista de la historia para resolver el problema?*, puntuando de **1 a 5** teniendo en cuenta el grado en que las estrategias que se proponen impliquen consecuencias positivas o negativas para los protagonistas de la situación y para la relación entre ambos.

Conflicto sobre Cooperación académica

Puntuación 1: Se puntúan con un uno las estrategias que cumplen alguna de las siguientes características:

Tomar represalias con el compañero:

- Decirle al profesor que me cambie de compañero.
- No hablarse con él.

Informar al profesor con la intención de que castigue o riña al compañero, chivarse:

- Decirle al profesor que no ha hecho el trabajo.
- Ir al profesor y decirle que el otro no lo ha hecho.

La simple expresión de desacuerdo o disgusto sin integrar ningún recurso más:

- Enfadarse con él.

Tratar de no enfrentarse a la situación evitándola, mintiendo o engañando:

- No ir al colegio.
- Que no vayan los dos al colegio y decirle al profesor que estaban malos.

Puntuación 2: Se puntúan con un dos los siguientes tipos de estrategias:

Ordenar u obligar al compañero que termine el trabajo sin incluir ningún otro recurso:

- Mandarle que lo haga corriendo.
- Obligarle a que lo haga ya, ahora mismo.

Estrategias que representan una respuesta individual en la que se busca únicamente el beneficio propio:

- Hacerlo yo y que me ponga la nota a mí solo.
- Que en el trabajo me pongan la nota sólo a mí porque él tiene mucha cara.
- Entregar yo mi parte y que él se las arregle como pueda.

Asumir la responsabilidad en exceso por parte del protagonista sin especificar nada más:

- Quedarme por la noche a acabarlo.
- Levantarme por la mañana muy pronto y hacerlo.
- Terminarlo yo sola.

Puntuación 3: Se puntúan con un tres los siguientes tipos de estrategias:

Pedir o hacer que el compañero asuma su responsabilidad pero sin ordenarle ni obligarle:

- Pedirle que haga su parte.
- Decirle que lo haga el domingo por la tarde.

- Que Andrés se lo lleve a su casa por la noche y lo haga.

Explicar al profesor lo sucedido sin intención de que castigue o riña al compañero sino para que proponga una solución:

- Explicar al profesor el problema, que no lo hemos podido hacer.
- Decirle al profesor lo que pasó, aunque le preguntará que por qué no lo hizo.

Estrategias positivas pero que resultan desequilibradas:

- Poner en el trabajo el nombre de Andrés.

Puntuación 4: Se puntúan con un cuatro las estrategias que cumplen las siguientes características:

Estrategias que implican la búsqueda del beneficio mutuo pero de una forma poco equilibrada o sin especificar los sentimientos del otro:

- Que lo haga Enrique pero que Andrés le ayude.
- Buscar alguna excusa para justificarlo.

Puntuación 5: Se puntúan con un cinco las estrategias que cumplen las siguientes características:

Estrategias que suponen un alto grado de colaboración para conseguir el objetivo:

- Quedar los dos y ayudarnos en el trabajo.
- Hacerlo entre los dos porque es un trabajo en equipo.

Estrategias que buscan el beneficio mutuo de una forma equilibrada y teniendo en cuenta los sentimientos del otro:

- Decirle al profesor que le deje más tiempo pero nunca decirle que Rosa no lo ha hecho, decirle que no se pusieron lo suficiente de acuerdo o que no tenían el material. Así Rosa hará el trabajo y se sentirá mejor.

Ejemplos de respuesta de las Consecuencias Sociales de las Estrategias, en el Conflicto de Cooperación Académica:

¿Cómo puede resolver el problema?

Puntuación 1:

- *“Buscando otra compañera que sustituya a Rosa que es irresponsable”.*
- *“Que Ana se las cantase, que le diga que no sea tan aprovechona”.*
- *“Que Andrés lo haga solo para que aprenda y sepa lo que es una responsabilidad”.*
- *“Entregándolo después y decir que no se habían dado cuenta de la fecha”.*
- *“Que Enrique entregue su parte y le diga al profesor que Andrés no hizo la otra parte”.*

Puntuación 2:

- *“Que pasara de ella, que Ana lo haga sola y pase de Rosa”.*
- *“Que Enrique lo haga todo y lo entregue por su cuenta”.*
- *“Que Ana haga todo el trabajo y que Rosa se apañe como pueda”.*
- *“Que Enrique lo haga solo”.*
- *“Mandar a Rosa que lo haga de prisa y corriendo”.*

Puntuación 3:

- *“Hablando con ella para que lo termine”.*
- *“Que pidan más plazo al profesor para terminarlo”.*
- *“Diciéndole al profe que no lo han podido hacer”.*
- *“Que Ana diga que su parte la han hecho entre las dos”.*
- *“Pedir un día de plazo y que Andrés haga lo suyo”.*

Puntuación 4:

- *“Que Enrique ayude a Andrés en lo más difícil”.*
- *“Llevando una nota de su madre donde justifique por qué no lo han hecho”.*

- *“Que le lleven una justificación al profesor de por qué no lo han podido hacer”.*
- *“Que Ana le explique bien a Rosa para que pueda hacer su parte”.*
- *“Llevar al profe un certificado médico de que Andrés ha estado malo para que les de más tiempo”.*

Puntuación 5:

- *“Buscar entre los dos rápidamente la información que falta y terminar el trabajo que es de los dos”.*
- *“Hacer juntas lo que falta ese domingo”.*
- *“No perder más tiempo y hacerlo entre las dos”.*
- *“Que de lo que falta, cada una haga una parte ese domingo” hasta que lo terminen.*
- *“Ponerse manos a la obra y terminarlo juntos”.*

Criterios de Valoración de las Consecuencias Sociales de las Estrategias (CEICA).

Un pequeño accidente que provoca la risa de los demás:

Puntuación 1: Se puntúan con un uno en consecuencias los siguientes tipos de estrategias:

Informar al adulto con la intención de que castigue al compañero:

- Decírselo al profesor.
- Que les castigue la profesora.

Estrategias que suponen una agresión para el otro:

- Pelearme.
- Empujarles a ellos al charco.

Amenazas con agresiones físicas:

- Decirle que como no paren de reírse les parto la boca.

Agresión verbal o responder con burla o con enfado cuando tiene consecuencias negativas graves para la relación:

- Insultarles.
- No hablarle y no ser su amigo.
- Enfadarte con ellos.

Puntuación 2: Se incluyen en este nivel las estrategias que cumplen las siguientes características:

Resolver el problema preocupándose únicamente por el aspecto físico.

- Cambiarse de pantalones para estar limpio.
- Ir al servicio e intentar quitarse las manchas.

Evitar la situación o huir de forma que no contribuye a mejorar la relación:

- Ignorarles.
- Pasar de ellos.
- Irse a clase para que los demás no se rían.
- Irse del instituto.

Petición con argumentos que implican censura u órdenes:

- Decirles que no se rían, que está harta.
- Decirles que se callen de una vez.
- Decirles que le dejen en paz.

Estrategias que suponen una inversión de la situación de tipo negativo:

- Reírme yo de ellos.
- Cuando les pase algo reírme de ellos.

Puntuación 3: Se puntúan con un tres los siguientes tipos de estrategias:

Petición directa o petición con argumentos simples que no supongan censuras ni órdenes:

- Pedírselo por favor.

- Decirle que no se rían.
- Preguntarles que por qué se ríen.

Restar importancia a la situación sin que implique un acercamiento a los otros:

- No hacerles caso porque si te has manchado no pasa nada.
- Seguir paseando tan tranquilo.

Puntuación 4: Se puntúan con un cuatro los siguientes tipos de estrategias:

Peticiones con argumentos que apelan a una norma general de actuación, que favorecen la empatía o censuras en las que no se personaliza ni dañan la imagen del otro:

- Decirle que no se deben reír de los demás.
- *Pedir a sus amigos que la ayuden*
- Preguntarles si no han estado nunca en este mismo caso.
- Decirles que intenten comprenderme.

Restar importancia a la situación de forma que favorezca un acercamiento con los otros:

- Tomármelo a broma y reírme yo también.

Puntuación 5:

Crear la situación idónea para resolver el problema favoreciendo explícitamente la relación.

- Cuando se haya secado reírse y jugar con ellos.

Ejemplos de respuesta de las Consecuencias Sociales de las Estrategias en el Pequeño accidente que produce risa:

¿Cómo puede resolver el problema?

Puntuación 1:

- “Saltarles, pelearse con ellos”.
- “Meterles en el charco y reírse de ellos”.
- “Decirle al profe que los otros se están riendo”.
- “Coger un cubo de agua y echárselo a los otros”.
- “Echarles la bronca para que dejen de reírse”.
- “Hacer algo para que ellos pasen mucha vergüenza”.

Puntuación 2:

- “Ir al cuarto de baño y limpiarse”.
- “Irse como si no hubiera pasado nada, pasar de ellos”.
- “Decir al profe que llame a su madre para que le traiga ropa seca”.
- “Ir a su casa y cambiarse”.
- “Irse de allí”.
- “Cuando a alguno le pase lo mismo pues reírse él también, para que vean que no es plato de buen gusto”.

Puntuación 3:

- “Preguntarles de qué se ríen”.
- “Decirles que no se ríen”.
- “Quedarse así, ya se secará”.
- “Decirles que se callen, que no se ríen”.
- “No darle importancia, ya se secará”.

Puntuación 4:

- “Reírse con ellos”.
- “Echarse a reír él también, junto con sus compañeros”.
- “Pedirles ayuda a sus amigos”.
- “Pedirles por favor que no se ríen, que a ellos no les gustaría que eso les pasara”.

- *“Decirles que no se rían, que a ellos no les gustaría que se rieran de ellos”.*

Puntuación 5:

- *“Reírse con ellos y seguir con lo que estaba haciendo”.*
- *“Si estaban en el recreo, pues decirles que se pongan todos al sol para que se le seque el pantalón”.*
- *“Echarse a reír y limpiárselo”.*
- *“Ir al lavabo a secarse un poco y luego volver al grupo”.*

Criterios de Valoración de la Anticipación de las Consecuencias Sociales de las Estrategias (CEICA).

Con esta dimensión se intenta valorar la capacidad del adolescente para anticipar las consecuencias que pueden derivarse de las estrategias que propone para resolver el problema. Se evalúa al preguntarle *¿cuáles son las consecuencias de cada una de las soluciones?*. Se califica de 1 a 3 en función de los siguientes criterios:

Se califica 1 cuando se cumple alguna de las siguientes condiciones:

- Las respuestas se centran exclusivamente en las consecuencias negativas o agresivas de las estrategias y de forma fatalista, ignorando otras posibilidades más positivas que igualmente pueden derivarse de ellas.
- Se esperan consecuencias positivas de estrategias claramente negativas.
- Las consecuencias anticipadas son poco realistas o exageradas.
- El chico o chica no es capaz de anticipar ninguna consecuencia de la estrategia que sugiere.

Se califica 2 cuando:

➤ Las consecuencias que se anticipan son realistas y probables, pero sus argumentos son muy inmediatos, sin tener en cuenta el contexto.

➤ Establece sus expectativas únicamente en función de las consecuencias para el protagonista.

Se califica 3 cuando:

➤ Las respuestas tienen en cuenta las distintas posibilidades que se pueden derivar de las estrategias de forma realista y positiva.

➤ El adolescente es capaz de anticipar tanto las consecuencias positivas que surgen de estrategias positivas como las negativas que surgen de estrategias negativas.

➤ Establece la anticipación en función de principios sociales como la adopción de perspectivas, la cooperación, reciprocidad, colaboración, etc.

Ejemplos de respuesta de la Anticipación de las Consecuencias Sociales de las Estrategias:

Puntuación 1:

Lorena (16 años): Problema académico 1ª estrategia: pedir al profesor un día para hacerlo entre las dos. Anticipación: que el profesor no les quiera dar más plazo; 2ª estrategia: Que Ana lo haga todo y ponga el nombre de Rosa “un día por ti y otro por mí”. Anticipación: que Rosa no quiera hacerlo otro día cuando le toque.

Pablo (18 años): Problema de la risa 1ª estrategia: Decirles que se callen de una vez. Anticipación: no sé, a lo mejor se callan. 2ª estrategia: insultarles también a ellos y decirles que cuando les pase algo el que se reirá será él. Anticipación: que aprenderán a respetarlo y a no meterse más con él.

Fernando (13 años): Problema de la risa 1ª estrategia: Decírselo a un profesor para que le ayude. Anticipación: que el profesor no le haga caso y entonces los demás se van a reír más de él. 2ª estrategia: llamar a su madre para que le traiga ropa para cambiarse. Anticipación: que su madre no esté en casa y se tenga que quedar mojado todo el día.

Puntuación 2:

Arancha (15 años): Problema académico 1ª estrategia: Que Ana ayude a Rosa a terminarlo. Anticipación: que salen las dos ganando; 2ª estrategia: Darle una explicación al profesor. Anticipación: que lo entenderá y les dará más plazo.

Carolina (17 años): Problema de la risa 1ª estrategia: Pasar de ellos, ignorarlos. Anticipación: que se sentirá mejor. 2ª estrategia: Ir a cambiarse a su casa. Anticipación: que ya no hará más el ridículo.

Oscar (11 años): Problema académico 1ª estrategia: Que Andrés lo haga en un momento. Anticipación: Que aprobarán; 2ª estrategia: Que hagan entre los dos lo que falta. Anticipación: Que terminarán antes.

Puntuación 3:

Erika (13 años): Problema de la risa 1ª estrategia: Reírse con ellos y seguir con lo que estaban haciendo. Anticipación: Que pasan un rato agradable y se queda como una anécdota más para contar y divertirse. 2ª estrategia: Si se ha mojado mucho pues entonces que se vaya a casa a cambiar. Anticipación: Si vive cerca podrá volver pronto y no perderá clase, pero si vive lejos quizá se pierda una clase.

Ramón (16 años): Problema académico 1ª estrategia: Hacerlo entre los dos. Anticipación: Lo acabarían antes y estaría más relacionado con la primera parte. 2ª estrategia: Que Enrique le diga a Andrés que haga lo que falta, que es su obligación. Anticipación: Que se enfade y no quiera hacerlo o que lo haga bien y así cumpla con su compromiso.

Rosario (15 años): Problema de la risa 1ª estrategia: Ir al baño e intentar limpiarse un poco. Anticipación: Puede que se quede limpio el pantalón o que no salga el barro y se quede peor. 2ª estrategia: Pasar de todos, no hacerles caso. Anticipación: Algunos la pueden tomar por tonta, otros la dejarán en paz y otros incluso pueden admirar su forma de salir de la situación.

C.4 CRITERIOS DE VALORACIÓN Y EJEMPLOS DE RESPUESTA DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA SOBRE EL RIESGO DE VIOLENCIA.

Con esta Entrevista se pretende detectar los casos de riesgo de ejercer la violencia como agresor o sufrirla como víctima que tiene el adolescente, mediante el análisis de los diferentes componentes de la conducta violenta: cognitivo, afectivo y conductual, que nos permiten analizar el nivel de justificación de dicha conducta por parte del adolescente, la conceptualización de las experiencias de violencia como tales y el conocimiento y práctica de habilidades y estrategias para solucionar sus conflictos de forma pacífica.

Criterios de Valoración de Justificación de la Violencia:

Se evalúa mediante las preguntas: *¿Qué significa para ti la violencia?, ¿Crees que está justificado emplearla?, ¿En qué situaciones crees que está justificado? ¿Por qué?*. En función de las respuestas se han encontrado cinco niveles que permiten valorar el concepto que tienen los adolescentes de la violencia y la forma y situaciones en que la justifican, incluyendo un **nivel 1** que implica **máximo rechazo** o crítica de la violencia hasta un **nivel 5** que implica **máxima justificación** o aceptación, en cuya puntuación se tienen en cuenta las condiciones establecidas por Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996), a las que se le han añadido algunas más específicas para esta investigación (en letra cursiva):

Se **califica 1** cuando cumplen las dos características siguientes:

- Se rechaza firmemente la violencia y se condena su utilización, aceptándola únicamente como último recurso ante situaciones muy graves que implican violación de los derechos fundamentales o que atenta contra la vida.

- Se comprende el proceso mediante el cual la violencia genera más violencia.

Se **califica 2** cuando las respuestas cumplen las dos características siguientes:

- Reflejan el rechazo de la violencia o la justificación en situaciones límite que atenta contra los derechos de las personas (como en las puntuadas con 1).
- Pero, no llegan a una completa comprensión de su influencia ni su naturaleza destructiva.

Se **califica 3** cuando las respuestas cumplen las dos condiciones siguientes:

- Se justifica la violencia verbal o física como reacción ante una agresión injustificada o como defensa de alguien más débil, a pesar de comprender que existen formas mejores de solucionar los problemas.
- Se disculpa la violencia de tipo reactivo en respuesta a la agresión de otro y que se manifiesta en proporciones similares a la violencia sufrida.
- *“Cuando a pesar de defender el “ojo por ojo”, o pagar con la misma moneda, todo el razonamiento general va encaminado a rechazar la violencia y plantea soluciones alternativas.*

Se **califica 4** cuando las respuestas cumplen al menos una de las siguientes características:

- Se justifica la violencia como forma de controlar o reprimir la conducta agresiva de los demás en situaciones sin importancia.
- Se acepta la violencia como una respuesta correcta ante la violencia del otro (“ojo por ojo, diente por diente”).
- En casos extremos, en los que se atenta contra la vida de las personas (terrorismo, violaciones), se justifica el tomarse la justicia por su cuenta.
- *“A pesar de justificar la violencia con argumentos biológicos (impulso difícil de controlar), el razonamiento que predomina es el “ojo por ojo”, o la justifica para controlar la agresividad de los demás.*

Se **califica 5** cuando se aprecia una clara orientación a la violencia que va más allá de los criterios mencionados en la anterior puntuación y que incluye alguna de las condiciones que se describen a continuación:

- Considerar que la violencia tiene una base biológica y por lo tanto es inevitable; además generaliza su uso a muy variadas situaciones.
- Utilizarla hacia personas sólo por el hecho de ser diferentes o que están en una situación de debilidad o indefensión.
- Interpretar cualquier situación ambigua como signo de provocación, justificando la agresión como si fuera una respuesta automática ante dicha provocación.
- Justificar la violencia como una forma legítima, moralmente correcta de descargar la propia frustración.

Ejemplos de Respuesta sobre Justificación de la Violencia:

Puntuación 1:

Isabel (15 años): La violencia es algo malo que en mi vida podría utilizar contra nada o contra nadie. No entiendo por qué la gente cree que pegando o insultando van a solucionar sus problemas, si lo único que conseguirán será aumentarlos porque sentirán más odio, más ganas de pegar,definitivamente es algo que rechazo totalmente y sólo la justifico en casos de vida o muerte.

Puntuación 2:

Alfonso (13 años): La violencia es una manera tonta e ignorante de resolver las cosas, es algo que no comparto para nada, porque si uno lo piensa un poco siempre hay otras salidas diferentes,ya que la violencia no conduce a nada positivo y debemos evitar devolver un golpe con otro. *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Sólo la utilizaría para defender la vida y cuando no me dejen ninguna otra salida.

Virginia (18 años): La violencia es algo que no está nada bien, no la comparto, creo que no debería existir.... y no creo que llegue a utilizarla a menos que sea un caso extremo de vida o muerte. Es una estupidez creer que puedes arreglar las cosas con golpes , insultos o amenazas.

Tomás (15 años): La violencia es una situación en la que se pone en vergüenza el alma de una persona. Es algo que nos pone aún por debajo de muchos animales que al menos cuando atacan tienen una razón muy poderosa que es la supervivencia, pero en algunos humanos es por simple placer o por tontería.... La verdad es que la rechazo totalmente. *¿En qué situaciones crees que está justificado utilizarla?* Creo que nada justifica su utilización porque siempre puedes buscar ayuda o escapar.

Puntuación 3:

Montse (13 años): La violencia es agresión, insultos, pegar, meterse con la gente, abusar de los más débiles.... Para mí es algo malo que no se debe hacer porque te puede causar problemas como golpes, la cárcel, etc.... *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Cuando la usan contra ti, cuando pegan a un amigo tuyo más pequeño. *¿Por qué está justificado?* Porque te estás defendiendo y porque el otro es más débil.

Ana María (15 años): La violencia es no saber resolver las cosas hablando sino pegándose e insultándose bruscamente.... Es algo malo porque siempre habría otras formas: explicar, hablar; pero a veces es necesaria cuando ya has hablado y no te escuchan, o cuando vienen a darte palos no te vas a dejar o si pegan a alguien que tú quieres..... *¿Por qué está justificado?* Porque te tienes que defender y si te pegan tienes que reaccionar contra ello, no vas a dejar que te peguen.

Borja (14 años): La violencia se produce cuando alguien provoca a otro, que intenta hacerle daño.... hay que intentar frenarla porque casi siempre es el grande el que provoca al pequeño. Aunque creo que hay soluciones mejores como hablar o no hacer caso, también pienso que no se puede dejar que se metan con la gente indefensa, hay que defenderlos como sea.... *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Si hacer daño a algún amigo o familiar, por orgullo, por ti mismo, porque ya estás harto, si corre peligro la vida y para defender a otros. *¿Por qué está justificado?* Porque no te vas a dejar asustar por el más grande, tienes que responderle de igual a igual.

Puntuación 4:

Juan Manuel (18 años): La violencia es un modo de resolver las cosas espontáneamente, sin hablar.... Sé que si se habla o dialoga más habría menos violencia, pero en la sociedad actual o pegas o te pegan y lógicamente nadie se va a dejar pegar porque no somos tontos..... *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Cuando tú llevas razón y el otro no entra en explicaciones, cuando como en el caso de los terroristas se les da la oportunidad de hablar y responden con las armas entonces hay que contestarles en su mismo lenguaje, el de la violencia. *¿Por qué está justificado?* No lo sé, porque eso es lo que se merecen.

Esteban (11 años): La violencia es matar a mucha gente, pegar, hacer el mal. A veces hay que utilizarla y otras veces no. *¿Por qué?* No lo sé. *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Cuando intentan matar a la gente, cuando están robando, cuando se meten contigo y no te dejan en paz, cuando te insultan a tí o a tu familia. *¿Por qué está justificado?* Porque así aprenden a no meterse contigo, saben que si lo hacen también ellos cobran.

Lucía (16 años): La violencia es maldad, es pegar, asesinar, maltratar y a veces no te queda más remedio que utilizarla. *¿Por qué?* Porque te tienes que defender o defender a los tuyos. *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Cuando se meten contigo o con alguien que tú quieres, cuando quieren quitarte algo que es tuyo, cuando la gente comete actos de terrorismo, o violaciones o crímenes horribles, pues que se les pague con la misma moneda. *¿Por qué está justificado?* Para que sufran y así no lo vuelvan a hacer.

Puntuación 5:

Vicente (17 años): La violencia es un impulso que no puedes controlar, es algo que te nace de dentro cuando alguien te quiere tocar las narices....y entonces si se meten contigo no te vas a dejar, tendrás

que devolverles lo mismo y más. *¿Por qué?* Para demostrarles que estás por encima de ellos. *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Cuando vienen a por ti sin que tú les hayas provocado, cuando pegan o maltratan a un ser querido, cuando se meten con tus amigos y no les dejan en paz, con toda esa gente que va por la vida de “rambo” entonces hay que pararles los pies. *¿Por qué está justificado?* Porque no hay más remedio, son ellos o tú, porque la defensa propia es un derecho que tienen todas las personas y porque no se puede dejar que la gente pegue y maltrate sin recibir su castigo. *¿Por qué?* Porque no sería justo....

Cristian (16 años): La violencia es una forma de desahogarte, de desatar tu ira y de expresar lo que sientes en un momento de cabreo, porque cuando te provocan no te puedes controlar. *¿Por qué no te puedes controlar?* Porque es algo que te sale de dentro, si no pegas o insultas estás todo el día mal, cabreado contigo mismo y buscando algo o alguien con quien desahogarte. *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* Siempre que te provoquen o insulten. *¿Siempre?* Sí, porque si no respondes revientas y si no le das a él, él te da a ti y si te callas quedas como un imbécil o una gallina y yo paso de ser eso.....

Joaquín (15 años): La violencia es un recurso que ha usado el hombre desde el comienzo de los tiempos y que hoy en día es tachado de acto incivilizado y no sé por qué, porque para mí es la forma más efectiva de que te dejen en paz, que te respeten y que no se metan con los tuyos.... *¿En qué situaciones crees que está justificado emplearla?* En muchas. *¿Cuáles exactamente?* En defensa de la libertad y la dignidad, en defensa de lo que es tuyo, para proteger a tus seres queridos... *¿Por qué está justificado?* Porque no puedes quedarte de brazos cruzados viendo como te pisotean o insultan a los tuyos o se quieren adueñar de tus cosas.

Criterios de Valoración sobre Conceptualización de la Violencia como forma de resolver los conflictos. Falta de Alternativas:

Se evalúa mediante las preguntas: ¿Cómo resolviste la situación?, ¿Qué te parece la forma de resolverla?, ¿Habría otras soluciones mejores?, ¿Qué crees que podría haber hecho en esa situación? ¿Por qué?, con el fin de intentar evaluar las alternativas a la violencia que conoce el adolescente y su capacidad para resolver los conflictos de forma pacífica, utilizando habilidades como la negociación, el diálogo, la mediación, etc. De acuerdo con las respuestas, se han establecido cinco niveles que varían desde la puntuación 1 otorgada al conocimiento de soluciones alternativas a la violencia y negación explícita de su uso, hasta la puntuación 5 otorgada a la consideración de la violencia como medio único y adecuado para resolver los conflictos (en letra cursiva figuran algunos criterios añadidos en la presente investigación).

Se **califica 1** cuando:

- las respuestas reflejan conocimiento de estrategias eficaces (negociación, comunicación, mediación, cooperación) para solucionar los conflictos sin recurrir a la violencia y capacidad para ponerlas en práctica.

Se **califica 2** cuando:

- Las respuestas cumplen las características de la puntuación anterior, pero no llegan a ponerse en práctica las soluciones alternativas propuestas.
- *“Las soluciones no implican agresión sino que buscan ayuda (decírselo a su madre)”*.
- *“A pesar de que la primera solución es chillar o insultar (no pegar), se reconoce y se utiliza como mejores estrategias el diálogo y la negociación.”*

Se **califica 3** cuando:

- Se proponen estrategias poco eficaces para la resolución del conflicto o que suponen la evitación de la situación.
- *“Se resuelve la situación pegando, insultando, pero luego se condena esa forma y se plantean mejores soluciones no agresivas”*.
- *“A pesar de defender parcialmente la mayor eficacia de la agresión, el razonamiento que predomina es el de evitar la situación o aguantarse.”*

Se **califica 4** cuando:

- Las respuestas reflejan el conocimiento de soluciones alternativas a la violencia, pero se muestra incapacidad para ponerlas en práctica y se defiende por lo menos parcialmente la mayor eficacia e idoneidad de la agresión para solucionar los problemas de la vida cotidiana.
- *“Aunque utiliza estrategias como huir, irse, evitar la situación, manifiesta sentirse mal porque la mejor solución es enfrentarse, plantarles cara, etc”*.

Se **califica 5** cuando las respuestas reflejan desconocimiento de soluciones alternativas a la violencia, considerando ésta como medio idóneo y único para solucionar los problemas que se plantean.

Ejemplos de respuesta de Conceptualización de la Violencia como forma de resolver los conflictos. Falta de Alternativas:

Puntuación 1:

José Luis (14 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Hablando con ellos y pidiéndoles que no se lleven mis cosas sin permiso. *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Es una buena solución porque así aprendemos a respetarnos mutuamente....*¿Qué crees que se debería haber hecho en esa situación?* Lo que hice porque hablar es la mejor forma de solucionar los problemas, pegando o insultando sólo consigues que lo sigan haciendo y empeoras la situación.

Rocío (17 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Hablando calmadamente con ella, escuchando sus explicaciones para comprender lo que estaba pasando.... *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Desde mi punto de vista fue la mejor, si yo también la chillo nos hubiésemos puesto bordes las dos y el problema seguiría. De esta forma nos escuchamos mutuamente, aclaramos las dudas y finalmente solucionamos ese malentendido que no pasó a mayores.

Puntuación 2:

Elisa (14 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Chillando y poniendo las cosas claras. *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Mal, creo que lo mejor hubiera sido hablar con ellos pero sin chillar. *¿Qué crees que debería haber hecho?* Haber controlado mi genio, intentar calmarme, contenerme. *¿Por qué?* Porque así sólo consigo ponerme nerviosa y decir cosas de las que luego e arrepiento.

Claudia (18 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Me aguanté, le di uno que otro puñetazo a la pared pero luego lo medité tranquilamente para encontrar una solución pacífica. *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Creo que aguantarse no es lo mejor, pero es que a veces el primer impulso es el de vengarte por lo que ten hecho, pero luego lo piensas y entonces te das cuenta que es mejor hablar, aclarar las cosas que pegarte o insultar como hacen otros. *¿Por qué?* Porque por la fuerza nunca se consigue nada bueno.....

Rafael (13 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Diciéndoselo a la profesora. *¿Qué te parece esa forma de resolver la situación?* Fue lo mejor porque no hubiera conseguido nada peleándome con él. *¿Qué crees que se debería haber hecho?* Lo que hice. *¿Por qué?* Porque en otra ocasión intenté hablar con él y no conseguí que me hiciera caso y como no me gustan las broncas prefiero pedir ayuda.

Puntuación 3:

Belén (13 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Devolviéndole el insulto. *¿Qué te parece la forma de resolverla?* Mal porque luego me sentí muy mal por lo que le dije, lo mejor hubiera sido no haberme puesto su chándal o que ella me lo hubiera dejado sin problema. *¿Qué crees que se debería haber*

hecho en esa situación? Hablar tranquilamente y no insultarnos. *¿Por qué?* Porque luego uno se arrepiente de lo que dice.

Sergio (16 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Huyendo porque ellos eran más y más grandes.... *¿Qué te parece esa forma de solucionarla?* En ese momento fue lo mejor porque llevaba las de perder. *¿Habría otras soluciones mejores?* Sí, lo mejor sería poder hablar, pero es que con esa gente no vale de nada, de lo único que entienden es de golpes. Si sólo se me enfrenta el que era de mi edad si le planto cara y nos damos, pero como eran varios y más fuertes lo mejor fue evitar. *¿Qué crees que se debería haber hecho en esa situación?* En esa en concreto dejarlo, salir huyendo porque llevábamos las de perder pero hasta ahora prefiero hablar y aclarar las cosas antes de pegarme. *¿Por qué?* Porque no me gusta tener que pegarme con la gente, pero si no tienes más remedio pues te das y ya está.

Ignacio (11 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Pasando de ellos. *¿Qué te parece esa forma de solucionar la situación?* Es la mejor solución, no habría otras mejores porque así no les das importancia y entonces te dejan en paz. *¿Qué crees que se debería haber hecho?* Pasar de ellos, ignorarlos como ya le dije antes, porque si les haces caso terminas metido en un buen lío y para qué si son tonterías.....

Puntuación 4:

María Teresa (16 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Dándole un par de tortas. *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Bien, me quedé muy a gusto.... *¿Habría otras soluciones mejores?* Sí, reconozco que antes debimos volver a hablar y aclarar las cosas, que fue lo que hicimos luego con el tutor. *¿Qué crees que se debería haber hecho?* No haber llegado a las manos, pero es que me debía una y se la tenía que cobrar; además ya había mucho pique entre nosotras y por cualquier cosa saltábamos. *¿Por qué?* Porque quien me la hace, me la paga.

Julián (17 años): *¿Cómo resolviste la situación?* No la resolví porque me tuve que ir, para mí era más importante la persona que me pidió que me fuera para evitar problemas.... *¿Qué te parece la forma de resolverla?* Fatal, porque lo que tenga que pasar, que pase y a mí no me gusta que la gente me domine, ellos me querían sacar de allí a toda costa y lo consiguieron. *¿Habría otras soluciones mejores?* Sí, plantarles cara, pero me tuve que ir conteniéndome la ira porque le prometí a esa persona que me iría. *¿Qué crees que se debería haber hecho en esa situación?* Habermelo enfrentado a ellos para demostrarles quién era el crío y el inútil. *¿Por qué?* Porque así es como se resuelven de verdad los problemas, dando la cara.....

Gloria (14 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Intentando pegarla pero las amigas nos separaron para que no nos peleáramos. *¿Qué te parece la forma de resolverla?* Mal. *¿Habría otras soluciones mejores?* Sí, decirle que por qué me tiraba el vaso y que por qué me tenía tanta manía si yo no le había hecho nada. *¿Qué crees que se debería haber hecho?* Hablar con ella, aunque estoy segura que no hubiera servido de nada porque ella quería provocarme y quería pelea. *¿Por qué?* Porque me tenía manía y no se por qué..... Además si no le doy la cara y me le enfrento, todavía estaría detrás de mí.

Puntuación 5:

Enrique (15 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Dándole su merecido, el que va a pegarte, pega y como sé leer en la mirada de los otros, antes de que me zurren les doy su merecido. *¿Cómo lo sabes?* Por la experiencia, nunca fallo y así aprenden a respetarme y a no meterse con mi familia o con mis amigos. *¿Qué te parece la forma de solucionarla?* Muy bien. *¿Habría otras soluciones mejores?* No, esa gentuza sólo busca movida, el motivo es lo de menos; así que si te provocan, te insultan, se meten

con los tuyos, no te vas a quedar cruzado de brazos, tienes que actuar. *¿Qué crees que se debería haber hecho?* Lo que hice. *¿Por qué?* Porque si tú no buscas movida, estás tan tranquilo y un idiota viene a provocarte no puedes dejar que se rían de ti en tu cara o que se crean que tienes miedo....

Irene (15 años): *¿Cómo resolviste la situación?* La tiré del pelo y la insulté, así aprende a mirar por dónde circula. *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Bien, creo que ya no se volverá a meter con nosotras, porque vive cerca y además se lo dejé muy claro, la próxima vez cobra de verdad. *¿Habría otras soluciones mejores?* No, en estos casos es lo mejor, si te pones a hablar o a decirle que por favor te deje en paz, se cachondean de ti y no te toman en serio.... *¿Qué crees que se debería haber hecho?* Lo que hice. *¿Por qué?* Porque así estoy segura de que no se meterá más con mi amiga, ya sabe que ella no está sola.

Alvaro (13 años): *¿Cómo resolviste la situación?* Insultando también, y si es necesario pegar también pego, espero que me den la primera para así pegar con más rabia, aunque a veces no espero y yo soy el que da la primera, es que no me controlo.... *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Bien porque así no se vuelven a meter con mi familia. *¿Habría otras soluciones mejores?* No creo, hablar no siempre sirve porque pasan de ti, o se ríen y encima quedas como un imbécil. *¿Qué crees que se debería haber hecho?* Lo que hice, plantarles cara y que se den cuenta que no les tengo miedo. *¿Por qué?* Porque si hablas pasan de ti, se creen que eres miedica y no lo soy.

Criterios de Valoración de la Disposición Conductual hacia la Violencia:

Se evalúa principalmente a través de las preguntas: *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?, ¿Cuál crees que fue la causa de tu agresividad?, ¿Cómo resolviste la situación?* Con las que se intenta valorar la disposición de los jóvenes a ejercer la violencia o a sufrirla como víctimas. En función de las respuestas de los adolescentes se han establecido seis niveles que van desde **riesgo mínimo de convertirse en agresor o en víctima (puntuación 1)** hasta la **identificación con la violencia y aplicación generalizada (puntuación 6)**. Los criterios son los siguientes (en cursiva aquellos diseñados para la presente investigación):

Se califica **1** cuando:

- las respuestas reflejan un riesgo mínimo de convertirse en agresor o en víctima de la violencia, debido a que el adolescente tiene una disposición conductual nula hacia las conductas agresivas y a que realiza una adecuada interpretación de las situaciones, que le permite desplegar estrategias alternativas a la conducta violenta.

Se **califica 2** cuando:

➤ Las respuestas reflejan un riesgo muy bajo de implicarse en situaciones de violencia (en el papel de agresor o de víctima) pero, en este caso, las estrategias se reducen fundamentalmente a la evitación de la situación.

➤ *“Nunca se ha implicado en casos de agresión y las estrategias son hablar y luego pasar.”*

Se **califica 3** cuando las respuestas cumplen **una** de las dos condiciones siguientes:

➤ Reflejan cierto riesgo de violencia reactiva, expresada en proporciones similares a la violencia recibida.

➤ Se manifiesta abiertamente la agresividad reactiva mediante el enfado, pero con cierta capacidad para controlarla.

Se **califica 4** cuando las respuestas reflejan alguna de las siguientes características:

➤ Se pasa de la simple provocación a la agresión.
➤ No se dispone de estrategias adecuadas para afrontar el estrés.
➤ Se tiende a reaccionar con formas sutiles de violencia, o con una violencia reactiva superior a la sufrida.

➤ Se muestra una tendencia significativa a la victimización.

Se **califica 5** cuando las respuestas reflejan **2** de las características siguientes:

➤ Incompetencia para resolver conflictos de forma no violenta.
➤ Tendencia a responder de forma muy desproporcionada desde el punto de vista reactivo.

➤ Tendencia a justificar la utilización de dicha violencia (“si no quedas como un imbécil”).

Se **califica 6** cuando las respuestas reflejan **alguna** de las dos características siguientes:

➤ Identificación con la violencia que se ha ejercido, describiéndola como si fuera un valor.

➤ Aplicación generalizada de un esquema de violencia para interpretar y afrontar las situaciones conflictivas, sin considerar necesaria alguna excusa o pretexto para justificar la conducta violenta.

Ninguna de las respuestas de los adolescentes que participaron en esta investigación se puede considerar que cumplen los requisitos para obtener dicha puntuación.

Ejemplo de respuesta de Disposición Conductual hacia la Violencia:

Puntuación 1:

Rosa (11 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Agresividad como tal no, pero sí un poco de enfado. El otro día se cayó la cena y me echaron la culpa, dijeron que había sido yo que tenía el pie estirado.... En ese momento me sentí mal porque me estaban riñendo sin motivo, yo no había estirado el pie para que la mesa se cayera. *¿Con qué frecuencia te ha ocurrido una situación así?* Muy pocas veces, casi nunca me enfado. *¿Cuál crees tú que fue la causa de tu agresividad?* Que me acusaran sin razón. *¿Cómo resolviste la situación?* Hablando con mis padres, explicándoles que había sido sin intención. Ellos me creyeron y me sentí muy bien de poder aclarar la situación porque así hicimos entre todos más cena y nadie volvió a comentar nada del tema.

Miguel (17 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* No, no me ha pasado nada de eso. Los chicos con los que salgo son tranquilos, si surge algo lo hablamos o tratamos de llegar a un acuerdo, así que no tenemos que pelearnos o insultarnos. Si vemos que los fines de semana otros chavales se meten en broncas por tonterías y la verdad es que a nosotros esos jaleos no nos gustan, preferimos lo sano, lo tranquilo.

Sheyla (17 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* No, nunca me ha pasado, no soy agresiva y siempre prefiero solucionar los problemas hablando, intentando llegar a un acuerdo, escuchando a la otra persona pero nunca pegando o insultando, porque creo que eso no soluciona nada sino que empeora las cosas.

Puntuación 2:

Pablo (14 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, me suele pasar que algunos compañeros se meten mucho conmigo, me insultan y no sé por qué. Eso me molesta

mucho porque yo no les he hecho nada, entonces les digo que me dejen en paz y como siguen entonces paso de ellos hasta que se cansen. *¿Cuál crees tú que es la causa de tu agresividad?* Que me insultan sin que yo les haga nada ni me meta con ellos. *¿Cómo resolviste la situación?* Intentando hablar, saber el por qué pero como no me hacen caso prefiero ignorarlos, pasar de ellos. *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Esa es la mejor, porque pegarles o meterme también con ellos no serviría de nada, por el contrario sería peor.....

Roberto (18 años): *Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Nunca he discutido con nadie y menos pegarme, es una tontería, prefiero pasar, no hacer ningún caso y así me dejan en paz... Salgo poco, pero algunas veces he visto a otros chavales pelearse por tonterías (que si me miraste) y entonces se pican y el otro contesta más cosas y terminan dándose,... yo creo que lo mejor es pasar, por lo menos a mí me funciona porque se cansan de provocarme y me dejan en paz.

Noelia (12 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí. Cerca de mi casa vive una chica que antes era mi amiga, pero hace unos meses se mete mucho conmigo, me insulta y me dice gorda.... *¿Cuál crees tú que fue la causa de tu agresividad?* Que se cree muy chula y muy fuerte y sólo es una envidiosa. *¿Cómo resolviste la situación?* Ignorándola, diciéndole que e deje en paz. *¿Qué te parece la forma de resolverla?* Lo mejor es pasar de ella, no hacerle caso, porque si uno quiere hablar con ella, no me quiere escuchar. *¿Qué crees que debería haberse hecho en esa situación?* Que si yo no le doy motivos que no se meta conmigo y que no le diga cosas malas de mí a otra chica porque ya no quiere ser mi amiga.....

Puntuación 3:

Juani (12 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* No me suelo meter mucho en líos, soy pacífica. Si me dicen motes o insultos de esos pues no hago caso porque yo no soy eso que me dicen; pero si me dicen insultos gordos me pongo como una fiera y me gustaría decirles todo lo que me salga, pero me controlo y sólo les contesto lo mismo porque sé que empeoraría las cosas si llegamos a las manos. *¿Cuál crees tú que fue la causa de tu agresividad?* Que se metan con mi madre o en general con mi familia. *¿Cómo resolviste la situación?* Insultando yo también.

Silvia (18 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, hace unos dos meses discutí con una de mis amigas porque quería controlar mi vida, decirme lo que debía o no hacer, a dónde ir, mis amigos, etc. Me tenía harta hasta que exploté.... *¿Cuál crees que fue la causa de tu agresividad?* Que ella no es nadie para controlar mi vida. *¿Cómo resolviste la situación?* Primero exploté y la dije que me tenía harta, pero luego me calmé y hablé con ella serenamente pero muy en serio pidiéndole que por favor no se metiera más en mi vida. *¿Qué te parece la forma de resolverla?* No me gustó mi respuesta inicial pero es que ya no aguantaba más. Creo que lo mejor fue lo que hice después, hablar tranquilamente porque así ella me escuchó y comprendió mis sentimientos.

Martín (16 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí. Hace poco jugando un partido de fútbol un chico me partió el labio. Sentí ira, ganas de devolverle un puñetazo o algo así para que sintiera él el dolor que yo sentía, pero me controlé porque estábamos en la cancha y había que seguir jugando. *¿Cuál crees que fue la causa de tu agresividad?* Que me partiera el labio. *¿Cómo solucionaste la situación?* Controlándome, aguantándome para no liar una en la cancha.....

Puntuación 4:

Diego (12 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Hace poco estaba paseando a mi perra y un chico la cogió con la bici, entonces me puse como un loco a

insultarle, le llamé idiota, gordo y de todo. Cogí mi bici y empecé a seguirle, fui pegándole con la parte blanda de la cadena de mi perra..... Me suelen pasar con frecuencia situaciones parecidas porque me insultan y se meten mucho conmigo. *¿Cuál fue la causa de tu agresividad?* Que ni siquiera se bajara a mirar qué le había pasado a mi perra y a pedir perdón. *¿Cómo resolviste la situación?* Insultándolo, pegándolo y obligándolo a pagar los daños.....

Soraya (16 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, unos compañeros me insultaron, me llamaron gorda imbecil y entonces yo también los insulté, les llamé de todo y les tiré una silla..... *¿Cuál crees tú que fue la causa de tu agresividad?* Que me insultaran. *¿Cómo resolviste la situación?* Insultándolos también y luego tirándoles la silla. *¿Qué te parece la forma de resolverla?* Bien porque me desahogué. *¿Habría otras soluciones mejores?* No sé, luego me han vuelto a insultar y ahora paso de ellos, pero cuando me hinchen las narices les vuelvo a dar y así ya me dejarán en paz de una vez.

Mario (11 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí; se meten mucho conmigo y me insultan pero yo también los insulto, otras veces les doy una torta y aún así siguen y siguen y llegará un momento en que les daré de verdad y a lo mejor así me dejan en paz. *¿Cuál crees tú que fue la causa de tu agresividad?* Que me dijeran insultos gordos..... *¿Cómo resolviste la situación?* Dándoles una torta e insultándolos.

Puntuación 5:

Oscar (14 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Hace una semana aproximadamente iba caminando por el patio del colegio y uno se me puso en medio. Le dije que me dejara pasar y como no le dio la gana, lo empujé y lo quité de en medio; entonces quería pegarme pero yo no me dejé porque le di un puñetazo y salió corriendo al servicio. *¿Cuál crees que fue la causa de tu agresividad?* Que no me dejara pasar. *¿Cómo resolviste la situación?* Empujándolo y luego con un puñetazo. *¿Qué te parece la forma de resolverla?* Bien, creo que es lo mejor, si no te plantas no te respetan, se creen que eres un tonto o algo así y tienes que demostrarles que no les tienes miedo.....

Soledad (15 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, el fin de semana pasado mi amiga y yo estábamos haciendo cola para entrar al cine y entonces se nos quería colar otra que se creía muy lista. Le dije que ese no era su sitio y me mandó a la mí.... y me empujó. Sin pensarlo dos veces la empujé y la tiré del pelo hasta que nos separaron. En ese momento sentía mucha agresividad y quería seguir dándole.... *¿Cuál fue la causa de tu agresividad?* Que se quería pasar de lista.... *¿Cómo resolviste la situación?* Pues dándole su merecido, no iba a dejar que me insultara y empujara. *¿Por qué?* Porque tiene que aprender a no meterse con la gente, porque si a ella le van a quitar el sitio tampoco le gustaría. *¿Qué te parece la forma de resolverla?* Pues muy bien, no creo que hubiera otras mejores porque ella iba a por mí, iba con mala intención y en esos casos o te defiendes dándole su merecido o pierdes. *¿Cómo puedes estar segura de sus intenciones?* Es algo difícil de explicar, lo notas en la forma de mirarte.....

Enrique (15 años): *¿Has vivido hace poco alguna situación en la que sintieras agresividad?* Sí, hace más o menos una semana un tío de cuarto me dijo que qué miraba y me retó. En el recreo quedamos y se me encaró y pensé que él creería que yo era un pobre idiota y que me iba a asustar, así que antes de

que me diera le di dos puñetazos y le rajé una ceja. *¿Por qué?* Porque tenía que demostrarle que yo era alguien y que “el que me busca me encuentra”.... *¿Cuál crees tú que fue la causa de tu agresividad?* La provocación. *¿La provocación?* Sí, yo no ando buscando peleas, soy un tío legal, sin problemas, pero como ya te dije, el que me busca me encuentra. *¿Qué significa esa frase?* Que de mí no se va a reír nadie.... *¿Cómo resolviste la situación?* Dándole su merecido, el que va a pegarte, pega y como sé leer en la mirada de los otros, antes de que me zurren les doy su merecido para que aprendan a respetarme y a no meterse con mi familia o con mis amigos..... *¿Qué te parece la forma de resolver la situación?* Bien. *¿Habría otras mejores?* No, esa gentuza sólo busca movida, el motivo es lo de menos. Así que si te provocan, te insultan, se meten con los tuyos, no te vas a quedar de brazos cruzados, tienes que actuar.....

ANEXO D

FIABILIDAD Y VALIDEZ DE INSTRUMENTOS NUEVOS

D.1 VALIDEZ DE CRITERIO DEL RANKING DE CONDUCTA SOCIAL.

	Prosocial	Agresiv.	No agresiv.	Autoeval	Eval. Profesor
Prosocial	1.000	-.5288	.3105	.2890	-.2531
Agresiv	-.5288	1.0000	-.1456	-.1590	.3975
Noagres	.3105	-.1456	1.0000	.0820	-.0222
Autoeval	.2890	-.1590	.0820	1.0000	-.0630
Eval. Prof.	-.2531	.3975	-.0222	-.0630	1.0000

El criterio de validez del Ranking es la evaluación del profesor. La conducta agresiva y la prosocial también correlaciona alto en el sentido esperado (valores de la conducta prosocial = -.5288; y evaluación del profesor = .3975, $p < .001$).

D.2 FIABILIDAD DE LA ENTREVISTA BIOGRÁFICA: COEFICIENTES DE ACUERDO ENTRE CALIFICADORES (KAPPA DE COHEN).

DIMENSIONES	KAPPA
Datos Familiares	.92537
Datos Escolares	.90826
Datos Personales	.91803

ANEXO E

RESULTADOS DE LA MUESTRA GLOBAL (1.495 SUJETOS)

E.1 RESULTADOS OBTENIDOS POR LA MUESTRA GLOBAL (1.495 SUJETOS) EN LA ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG.

FIGURA 1
Histograma de Autoestima.

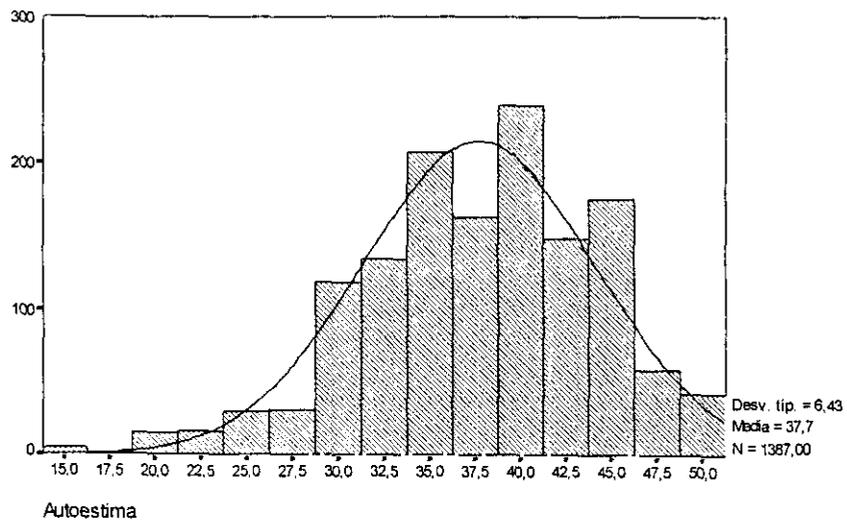


FIGURA 2
Evolución de la Autoestima en función de la Variable Sexo

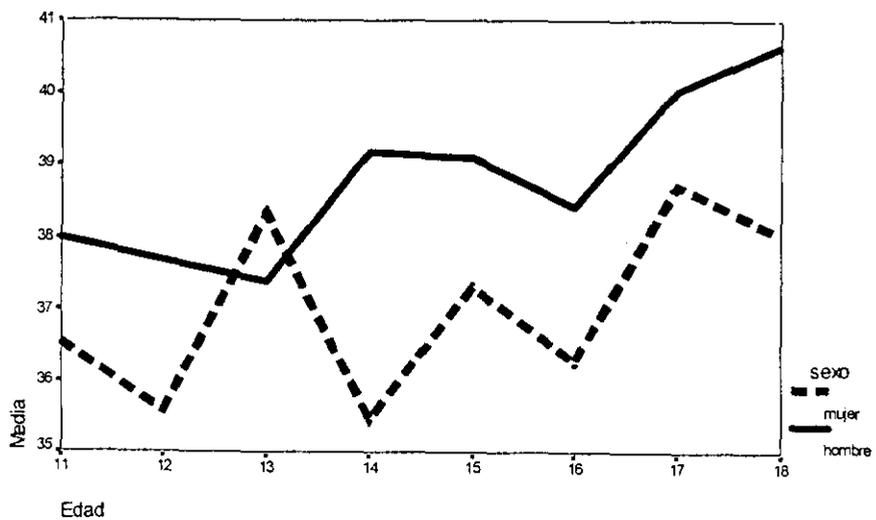


FIGURA 3

Diagrama de barras de la Autoestima en función de la Variable Sexo.

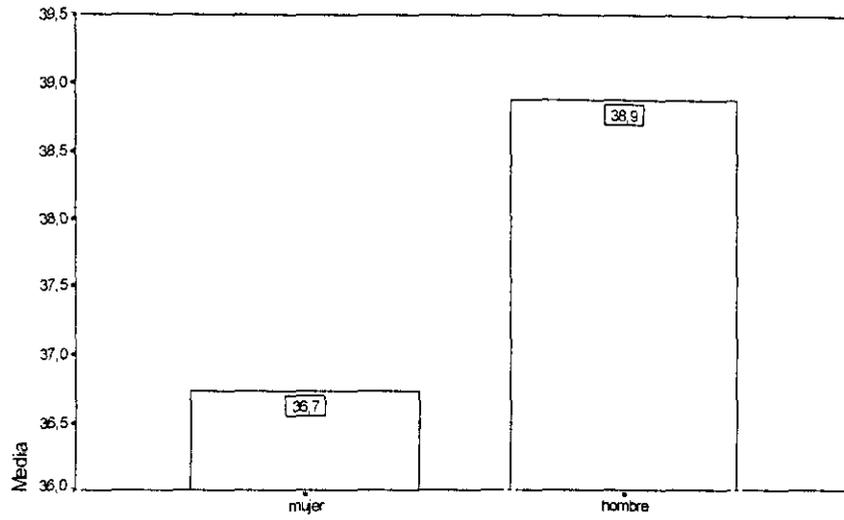
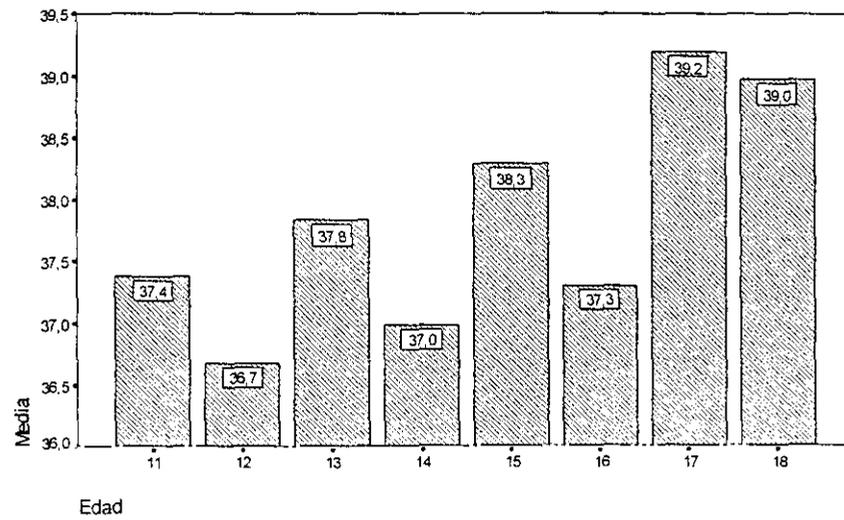


FIGURA 4

Diagrama de barras de la Autoestima en función de la Variable Edad



E.2 RESULTADOS OBTENIDOS POR LA MUESTRA GLOBAL (1.495 SUJETOS) EN LA SOCIOMETRÍA.

FIGURA 5

Diagrama de barras de las Dimensiones Sociométricas en función de la Variable Sexo.

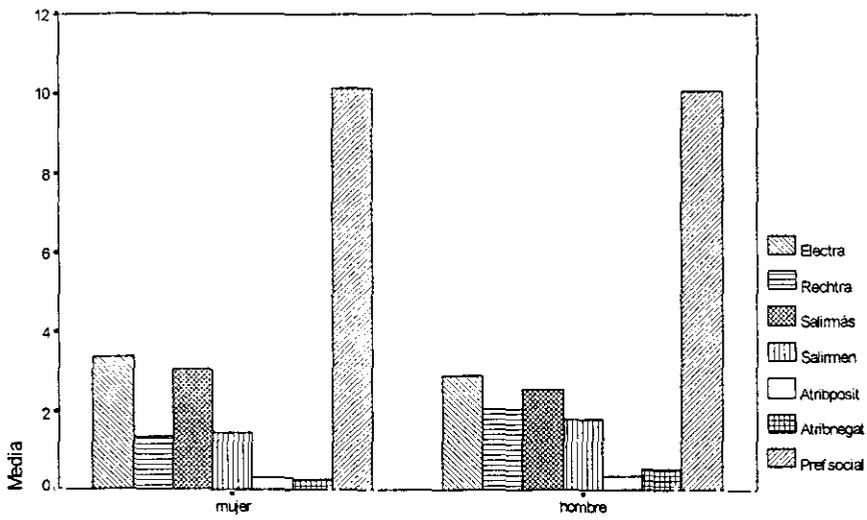
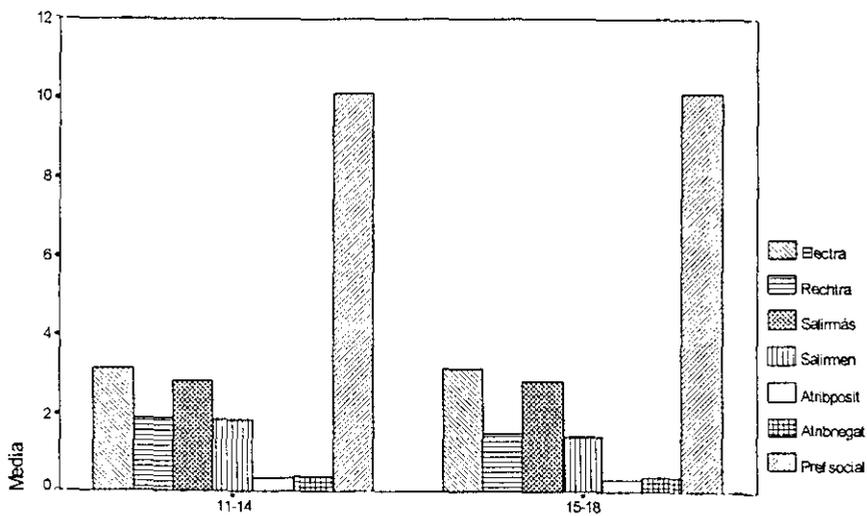


FIGURA 6

Diagrama de barras de las Dimensiones Sociométricas en función de la Variable Edad.



E. 3 RESULTADOS OBTENIDOS POR LA MUESTRA GLOBAL (1.495 SUJETOS) EN EL RANKING DE CONDUCTA SOCIAL.

FIGURA 7
Histograma de la Conducta Prosocial

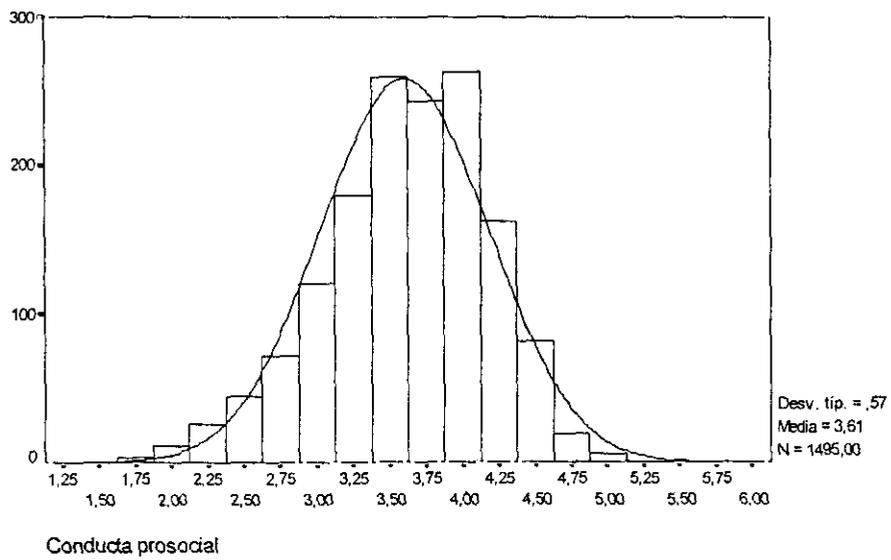


FIGURA 8
Evolución de la Conducta Prosocial en función de la Variable Sexo.

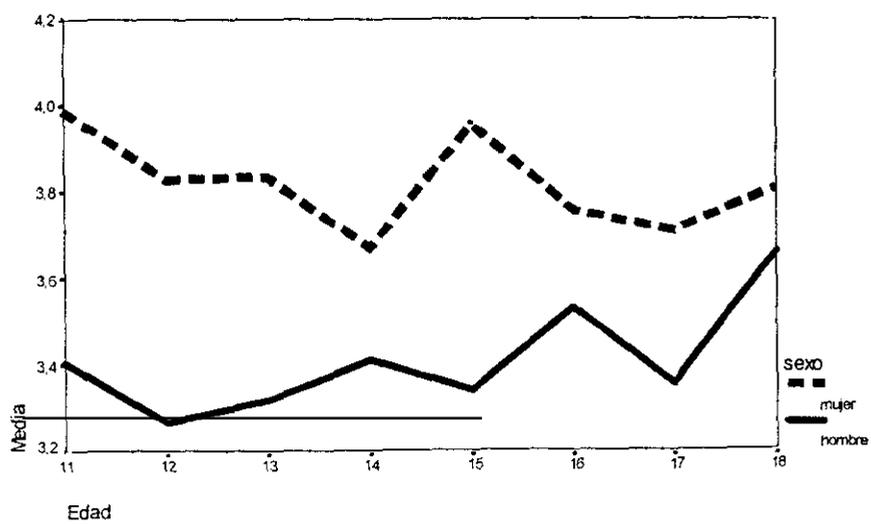


FIGURA 9

Diagrama de barras de la Conducta Prosocial en función de la Variable Sexo.

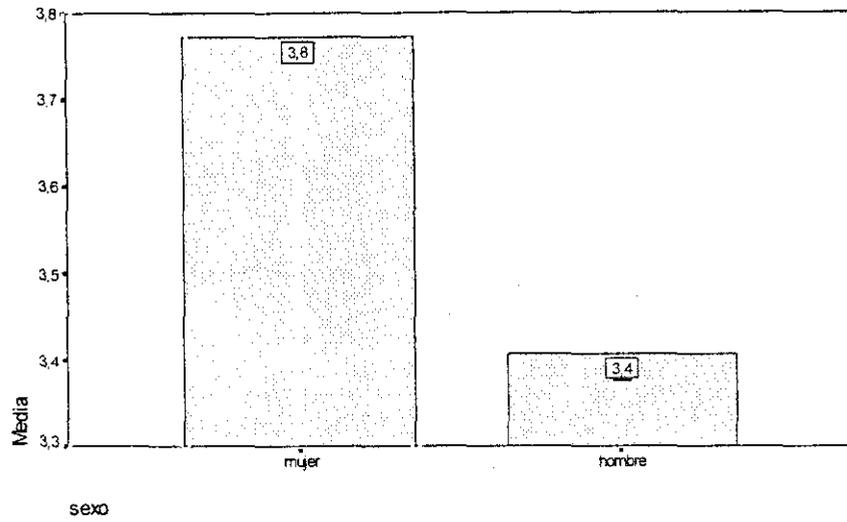
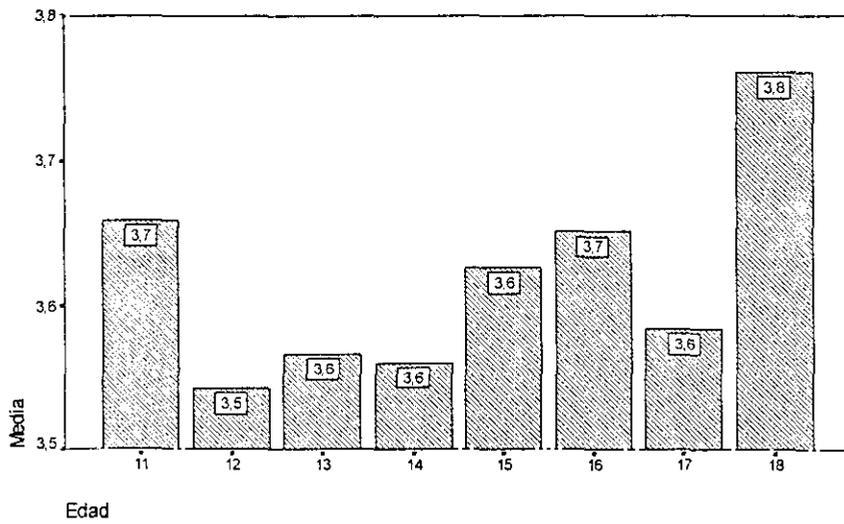


FIGURA 10

Diagrama de barras de la Conducta Prosocial en función de la Variable Edad.



BIBLIOGRAFÍA

- ABER, J. ALLEN, J. (1987). Effects of maltreatment on young childrens socioemotional: An attachment theory perspective. *Development Psychology*, 23 (3), 406-414.
- ABER, L.; ALLEN, J.; CARLSON, V.; CICHETTI, D. (1989) The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En: Cichetti, D.; Carlson, V. (1989) (Eds.) Child maltreatment. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- ABRAHAM, K. G., & CHRISTOPHERSON, v. A. (1984). Perceived competence among rural middle school children: Parental antecedents and relations to locus of control. *Journal of Early Adolescence*, 4,343-351.
- ADAMS, G. R., & JONES, R M. (1982, February). Adolescent egocentrism: Exploration into possible contributions of parent-child relations. *Journal of Youth and Adolescence*, 11,25-31.
- ADORNO, T.W.; FRENKEL BRUNSWICK, J.; LEVINSON, (1950). The Authoritarian Personality. New York: Harper and Row.
- AGUINAGA y COMAS (1992). En E. Ochaíta, y M.A. Espinosa (1995). Nuevas relaciones en el seno de las familias de finales del siglo XX: las relaciones entre miembros de generaciones alternas. *Infancia y Sociedad*, 29, 27-46.
- AGUIRRE, A. (1996). La identidad cultural. En Antropológica. *Revista de Etnopsicología y Etnopsiquiatría. Instituto de Antropología de Barcelona, Barcelona, n.º. 18.*
- AINSWORTH, M. (1980). Attachment and child abuse. En Gerbner, G.; Ross, C.; Zigler, E. (Eds.), Child abuse. An agenda for action. New York: Oxford University Press.
- AKINBOYE, J. O. (1984, summer). Secondary sexual characteristics and normal puberty in Nigerian and Zimbabwean adolescents. *Adolescence*, 19,483-492.
- ALBEE, G. (1982) Preventing psychopathology and promoting human potential. *American Psychologist*, 37, 1043-1050.
- ALBERDI, I. y otros (en prensa). Informe sobre la situación de la familia en España. Centro de Estudios del Menor y la Familia, Dirección General de Protección Jurídica del Menor, Ministerio de Asuntos Sociales, España.
- ALMEIDA, A.M. (1999).En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D.Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.). The nature of School Bullying (pp.174-187). London: Routledge.

- ALSAKER, F. D. (1992a). Being overweight and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- ALSAKER, F. D. (1992b). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- ALVIRA, TORRES y OTROS (1992). En E. Ochaíta y M.A. Espinosa (1995). Nuevas relaciones en el seno de las familias de finales del siglo XX: las relaciones entre miembros de generaciones alternas. *Infancia y Sociedad*, 29, 27-46.
- ALLPORT, G. (1953). La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- AMATO, P. R. (1986). Marital conflict, the parent-child relationship, and self-esteem. *Family Relations*, 35, 403-410.
- ANASTASI, A. (1984). Reciprocal relations between cognitive and affect and attachment theory. In D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglected (pp. 432-463). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- APTER, A.; GALATZER, A., BETH-HALACHMI, N., & LARON, Z. (1981 December). Self-image in adolescents with delayed puberty and growth retardation. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 501-505.
- ARANA, J. y CARRASCO, J.L. (1980). Niños desasistidos del ambiente familiar. Madrid: Karpos.
- ARCHER, J. Y BROWNE, K. (Eds.). (1989). Human aggression: Naturalistic approaches. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- ARCHER, J. y RAY, N. (1989). Dating violence in the United Kingdom: A preliminary study. *Aggressive Behavior*, 15, 337-343.
- ARCHER, S. L. (1990a). Adolescent identity: An appraisal of health and intervention. *Journal of Adolescence*, 13, 341-344.
- ARCHER, S. L. (1990b). The status of identity: Reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 13, 345-360.
- ARCHER, S. L., & WATERMAN, A. S. (1990). Varieties of identity diffusions and foreclosures: An exploration of subcategories of the identity statuses. *Journal of Adolescent Research*, 5, 96-111.
- AREND, R.; GOVE, F. y SROUFE, L.A. (1979). Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 50: 950-959.

- ARIES, P. (1962). Centuries of childhood: A social history of family life. New York: Vintage Books.
- ARON, A.; PARIS, M. y ARON, E.N. (1995). Falling in love: prospective studies of self-concept change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 1102-1112.
- ARONFREED, J. (1976). Moral development from the standpoint of a general psychological theory. En Lickona, Moral development and behavior. New York, Holt.
- 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.
- ASHER, S.R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie, Peer rejection in childhood (pp.3-14). Cambridge: Cambridge University Press.
- ASHER, S. R., & HYMEL, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. In J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), Social competence (pp. 125-157). New York: Guilford Press.
- ASHER, S.R.; HYMEL, S. & RENSHAW, P. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- ASHER, S.R. & RENSHAW, P. (1981). Children's sightout friends: Social knowledge and social-skill training. En S.H. Asher & J. Gottman (Eds.), The development of children's friendships. Mass: Cambridge University Press.
- ASHER, S.R.; RENSHAW, P.D. y GERACI, R.L. (1980). Children's friendship and social competence. *International Journal of Psycholinguistics*, 7: 27-39.
- AVERILL, J.R. (1982). Anger and aggression: An essay on emotion. New York/Heidelberg: Springer-Verlag.
- BACHMAN, J.G. y O'MALLEY, P.M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 365-380.
- BAKER, C. C. (1982, June). The adolescent as theorist: An interpretative view. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 167-181.
- BALK, D. (1983, April). Adolescents' grief reactions and selfconcept perceptions following sibling death: A study of 33 teenagers. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 137-161.

- BALLION, R. (1996). La gestión de la transgresión á lécole, París, DEP/IHESI, ejemplar multicopiado.
- BANDURA, A. (1973). Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1977). Social lerning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (1979). Psychological mechanisms of aggression. In M. von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, y D. Ploog (Eds), Human Ethology: Claims and limits of a new discipline (pp 316-379). Cambridge: Cambridge University Press.
- BANDURA., A. (1986). Social Foundations of thought and action: A Social Cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist* 46, 157-162.
- BANDURA, A.; GRUSEC, J.E y MENLOVE, F.L. (1966). Observational learning as function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506.
- BANDURA, A, y MISCHEL, W. (1965). Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 698-705.
- BANDURA, A. y RIBES, E. (1984). Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia. México: Trillas (1975, primera edición en inglés).
- BANDURA, A., ROSS, D., & ROSS, S. A. (1963a). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1963). Social Learning and Personality Development. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- BARBER, B. K., CHADWICK, B. A., & OERTER, R. (1992). Parental beviors and adolescent self-esteem in the United states and Germany. *Journal of Marriage and the Family*, 54,128-141.
- BARON, R.A.; RICHARDSON, D.R. (1994). Aggression, 2nd ed. New York: Plenum Press.
- BARRET, K. C., & CAMPOS, J. J. (1987). A functionalist approach to emotions. In J. D. Osofsky (Ed.), Handbook of infant development. New York: Wiley.
- BARTRINA, J. (1994). Niños y jóvenes: marcianos ante el televisor. Televisión, Niños y Jóvenes. *Ente público RTVV, Valencia*.

- BAUMAN, R. (1992). En T. Mooij (1997). Por la seguridad en la escuela. *Revista de Educación* 13, 29-52.
- BAUMEISTER, R.F. y LEARY, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- BAUMRIND, D. (1973). "The development of instrumental competence through socialization". In A..D. Pick (Ed), Minnesota Symposia on child psychology (Vol.7, pp 3-46) Minneapolis: University of Minnesota Press .
- BAUMRIND, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society* 9, 239-276.
- BAUMRIND, D. (1991a). Effective parentig during the early adolescent transition. In P.A. Cowan & E.M. Hetherington (Eds.), Advances in family research (vol.2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BAUMRIND, D. (1991b). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- BECK, A.T. (1976). Cognitive therapy and the emotional disorders. New York: International Universities Press.
- BECKER, W.C. (1964). "Consequences of different kinds of parental discipline". In M.L. Hoffman y L.W. Hoffman (Eds), Review of child development research (Vol.1 pp 169-208). New York: Russell Sage Foundation.
- BELSKY, J. (1980) Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- BELSKY, J.; STEINBERG, L., & DRAPER, P. (1991). Further reflections on an evolutionary theory of socialization. *Child Development*, 62, 682-685.
- BELSKY, J.; VONDRA, J. (1989) Lessons from child abuse: determinats of parenting. En: Cicchetti, D. Y Carlson, V. (Eds.) Child Maltreatment. Cambridge University Press.
- BENENSON, J. F. (1990). Gender differences in social networks. *Journal of Early Adolescence*, 10, 472-495.
- BERKOWITZ, L. (1962). Aggression. A Social psychological analysis. New York: McGraw-Hill.
- BERKOWITZ, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated association with reinforcement for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.

- BERKOWITZ, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, 1135-1144.
- BERKOWITZ, L. (1984). Some effects of thoughts on anti and prosocial influences of media events: A cognitive-neoassociation analysis. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 410-427.
- BERKOWITZ, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 3-11.
- BERKOWITZ, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59- 73.
- BERKOWITZ, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, 494-503.
- BERKOWITZ, L. (1993 a). Aggression: Its causes, consequences and control. Philadelphia: Temple University Press.
- BERKOWITZ, L. (1996). Agresión, causas, consecuencias y control. Bilbao: DDB.
- BERNDT, T.J. (1981). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology*, 17, 408-416.
- BERNDT, T.J. (1982). The features and effects of friendship in early adolescence. *Child Development*, 53, 1447-1460.
- BERNDT, T.J.; HAWKINS, J.A. & HOYLE, S.G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescents' impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development*, 57, 1284-1297.
- BERND, T.J.; HOYLE, S. (1985). Stability and change in childhood and adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 21, 1007-1024.
- BERZONSKY, M. D., RICE, K. G., & NEIMEYER, G. J. (1990). Identity status and self-construct systems: Process x structure interactions. *Journal of Adolescence*, 13, 251-264.
- BIERMAN, K.L. & FURMAN, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- BIERMAN, K.L. (1986). Process of change during social skills training with preadolescents and its relation to treatment outcome. *Child Development*, 57, 230-240.

- BIERMAN, K.L.; MILLER, C.L. y STABB, S.D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: Effects of social skill training instructions and prohibitions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55: 194-200.
- BIGELOW, B.J. & LaGAIPA, J.J. (1980). The development of friendship and values and choice. In H.C. Food; A.J. Chapman & J.R. Smith (Eds.), Friendship and social relations in children. New York: Wiley.
- BILSKER, D. & MARCIA, J.E. (1991). Adaptive regression and ego identity. *Journal of Adolescence*, 14, 75-84.
- BILSKER, D. (1992). An existentialist account of identity formation. *Journal of Adolescence*, 15, 177-192.
- BJORKLUND, D. F. (1987). How age changes in knowledge base contribute to the development of children 's memory: An interpretive review. *Developmental Review*, 7,93-130.
- BJORKQVIST, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles* 3 (3/4), 177-188.
- BJORKQVIST, K. y NIEMELÄ, P. (1992). New trends in the study of female aggression. In Bjorkqvist, K. y Niemelä, P. (Eds.), Of mice and womwn: Aspects of female aggression, (pp.3-16). San Diego, Academic Press.
- BJORKQVIST, K.; LAGERSPETZ, K.M.J. y KAUKIAINEN, A. (1992 a). Do girls manipulate and boy fight?. Developmental trands regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- BLACK, C. & De BLASSIE, R.R. (1985). Adolescent pregnancy: Contributing factors, consequences, treatment, and plausible solutions. *Adolescence*, 20, 281-290.
- BLAIN, M.D.; THOMPSON, J.M. & WHIFFEN, V.E. (1993). Attachment and perceived social support in late adolescence: The interaction between working models of self and others. *Journal of Adolescent Research*, 8, 226-241.
- BLASI, A. (1985). The moral Personality. En Berkowitz, Oser (Ed.), Moral Education: Theory and Application. NewJersey: Hillsdale.
- BLINN, L.M. (1987). Phototherapeutic intervention to improve self-concept and prevent repeat pregnancies among adolescents. *Family Relations*, 36, 252-257.
- BLOCK, J. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sex. *Child Development*, 54, 1335-1354.

- BLOOM, B.L. (1985). New possibilities in prevention. In R.H. Hough, P.A. Gongla, V.B. Brown y S. E. Goldston (Eds), Psychiatric epidemiology and prevention: the possibilities. Los Angeles, CA: NIMH.
- BLOS, P. (1979). The adolescent passage. New York: International Universities Press.
- BLOSS, P. (1962). On Adolescence: A psychoanalytic interpretation. New York: Free Press.
- BLUMSTEIN, A.; FARRINGTON, D.P. & MOITRA, S. (1985). Delinquency careers: Innocents, desisters, and persisters. In M. Tonry & N. Morris (Eds.), Crime and Justice (vol.6). Chicago: University of Chicago Press.
- BLURTON-JONES, N.(Ed.) (1972). Ethological studies of child behavior. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- BLUSTEIN, D.L. & PALLADINO, D.E. (1991). Self and identity in late adolescence: A theoretical and empirical integration. *Journal of Adolescent Research*, 6, 437-453.
- BLYTH, D.; HILL, J.P. & SMITH, C.K. (1981). The influence of older adolescents on younger adolescents: Do grade level arrangements make a difference in behaviors, attitudes, and experiences? *Journal of Early Adolescence*, 1, 85-110.
- BLYTH, D.; SIMMONS, R. & CARLTON-FORD, S. (1983). The adjustment of adolescents to school transitions. *Journal of Early Adolescence*, 3, 105-120.
- BOIVIN, M.; THOMASSIN, L. & ALAIN, M. (1989). Peer rejection and self-perception among early elementary school children: Aggressive rejectees vs. withdrawn-rejectees. In B. Schneider, J.; Nadel, G.; Attili, & R. Weissberg (Eds.). Social competence in developmental Perspective (pp. 392-394). Norwell, MA: Kluwer Academic.
- BOLDIZAR, J.P.; Perry, D.G. y Perry, L.C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60: 571-579.
- BORJA-ALVAREZ, T.; ZARBATANY, L. & PEPPERS, S. (1991). Contributions of male and female guests and hosts to peer group entry. *Child Development*, 62, 1079-1090.
- BORNSTEIN, M.; Bellack, A.S. y Hersen, H. (1980). Social skill training for highly aggressive children in an inpatient psychiatric setting. *Behavior modification*, 4: 1-73-186.
- BOWER, T.G. (1978). Psicología del desarrollo. Madrid: Siglo XXI.
- BOWERS, K.S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and critique. *Psychological Review*, 80: 307-336.

- BOWLBY, J. (1969) Attachment and Loss. Volume 1: Attachment. London: Penguin.
- BOWLBY, J. (1980). Attachment and loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression. London: Hogarth.
- BOWLBY, J. (1982). Attachment and loss: Vol.1. Attachment (2nd ed.).London: Hogarth.
- BOWLBY, J. (1992) La pérdida afectiva. Barcelona: Paidós, 1990. (Fecha de la primera edición en inglés 1980).
- BOZZI, V. (1985). Body talk. *Psychology Today*, 19,20.
- BREHM, S.S. (1992). Intimate Relationships (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.
- BRESLIN, F.C.; RIGGS, D.S.; O'LEARY, K.D. y ARIAS, I. (1990). Family precursors: Expected and actual consequences of dating aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 247-258.
- BRIDGES, L.H.; CONNELL, J.P. & BELSKY, J. (1988). Similarities and differences in infant-mother and infant-father interaction in the strange situation: A composite process analysis. *Developmental Psychology*, 24, 92-100.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- BROWN, J.E. & MANN, L. (1990). The relationship between family structure and process variables and adolescent decision making. *Journal of Adolescence*, 13, 25-38.
- BRYANT, J. y ZILLMANN, D. (1996). Los efectos de los medios de comunicación. Barcelona: Paidós.
- BUCHANAN,C.M.(1991).Pubertal status in early-adolescent girls:Relations to moods, energy, and restlessness. *Journal of Early Adolescence*, 11, 185-200.
- BUEHLER, R.E.; PATTERSON, G.R. y FURNISS, J.M. (1.966). The reinforcement of behavior in institutional settings. *Behavior Research and therapy*, 4: 157-167.
- BUHRMESTER, D.(1990). Intimacy of friendships, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*,61,1101-1111. .
- BUHRMESTER, D. & CARBERY, J. (1992, March). Dayly patterns of self-disclosure and adolescent adjustment. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Washington, D.C.*
- BUHRMESTER, D.& FURMAN,W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58, 1101-1113.

- BUHRMESTER, D.& FURMAN,W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child Development*, 61,1387-1398.
- BUHRMESTER, D. & PRAGER, K. (1995). Patterns and functions of self-disclosure during childhood and adolescence. In K.J. Rotenberg (Ed.), Disclosure processes in children and adolescents. New York: Cambridge University Press.
- BUKOWSKI, W.M., GAUZE, C.; HOZA, B.& NEWCOMB, A.F. (1993). Differences and consistency between same-sex and other-sex peer relationships during early adolescence. *Developmental Psychology*, 29, 255-263.
- BULLOUGH,V.L.(1981).Age at menarche: A misunderstanding. *Science*, 213, 365-366.
- BURBANK, B.K. (1994). Cross cultural perspectives on aggression in women and girls: An introduction. *Sex Roles*, 30 (3/4), 169-176.
- BURR,W.R.& CHRISTENSEN,C.(1992).Undesirable side effects of enhancing self-esteem. *Family Relations*, 41, 460-464.
- BUSS. A.H. (1961). The Psychology of Aggression. New York: Wiley.
- BUSS, D.M. (1988). From vigilance to violence: Tactics of mate retention in American undergraduates. *Ethology and Sociobiology*, 9, 291-317.
- BUTLER, R.N. (1989). Mastery versus ability appraisal: A developmental study of children's observations of peer's work. *Developmental Psychology*, 60, 1350-1361.
- BUTLER, R.N.(1990).The effects of mastery and competitive conditions on self-assessment at different ages. *Child Development*, 61,201-210.
- CABALLO, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 13, 52-62.
- CABALLO, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A.I. Carrobes (Eds.), Evaluación conductual, 2nd edición (pp. 553-595). Madrid: Pirámide.
- CABALLO, V. (1988). Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- CAIRNS, R. B.; CAIRNS. B. D.; NECKERMAN, H. J.; FERGUSON, L. L. & GARIEPY, J..L. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.

- CAIRNS, R.B. & CAIRNS, B.D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp.249-278). Hillsdale: Erlbaum.
- CAMP, B.W. y BASH, M.A (1981). Think aloud. Increasing social and cognitive skills. A problem solving program for children. En D.P. Ratjen y J.P. Foreyt (Eds), Social competence: intervention for children and adults. Champaing: Research Press.
- CAMPART, M. y LINDSTRÖM, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- CAPLAN, G. (1964) Principles of preventive psychiaty. New York: Basic Books.
- CAPRARA, G.V.; BARBARANELLI, C.; PASTORELLI, C. y PERUGINI, M. (1994). Individual differences in the study of human aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 291-303.
- CARLSON, C.L.; LAHEY, B.B. & NEEPER, R. (1984). Peer assessment of the social behavior of accepted, rejected and neglected children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 189-198.
- CASAMAYOR, G. (Coord.) y otros (1998). Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria. Barcelona: GRAO.
- CASEY, R. (1993). Children's emotional experience: Relations among expression, self-report, and understanding. *Developmental Psychology*, 29, 119-129.
- CASH, T.F. & JANDA, L.H. (1984, December). The eye of the beholder. *Psychology Today*, 18, 46-52.
- CASSIDY, J. & ASHER, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- CASTILLO, G. (1999). El adolescente y sus retos. Madrid: Pirámide.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS (Junio, 1997). *Datos de Opinión*, nº 11.
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M. (1992). El fenómeno Bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, Vol XIV, 2, 131-145.
- CICHETTI, D. (1987). Developmental psychopathology in infance: Illustration from to study of maltreated youngsters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (6), 837-845.

- CICHETTI, D. (1989) How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En: Cichetti; Carlson, V. (Eds.) Child maltreatment. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- CICHETTI, D.; BEEGHLY, M. (Eds.) (1987). The development of the self during the transition from infancy through the preschool years. Chicago: University of Chicago Press.
- CICHETTI, D.; RIZLEY, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. En: Rizley, R., Cichetti, D. (Eds.), New Directions for Child Development. Developmental Perspectives on Child Maltreatment. San Francisco: Jossey Bass.
- CICHETTI, D. & SCHNEIDER-ROSEN, K. (1986). An organizational approach to childhood depression. In M. Rutter; C.E. Izard & P.B. Read (Eds.), Depression in young people: Developmental and clinical perspectives (pp. 71-134). New York: Guilford.
- CLINCHY .B .M. (1990) .Issues of gender in teaching and learning. *Journal of Excellence in College Teaching*, 1. pp. 52-67.
- COIE, J.D.; DODGE, K.A.; COPPOTELLI, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- COIE, J.D.; DODGE, K.A. y KUPERSMIDT. (1990). Group behavior and social status. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), Peer rejection in childhood (p. 17-59). Nueva York: Cambridge University Press.
- COIE, J.D. y KOEPPL, G.K. (1990). Adapting intervention to the problems of aggressive and disruptive rejected children. In S.R.Asher y J.D. Coie (Eds), Peer rejection in childhood (pp. 275-308), New York: Cambridge: Cambridge University Press.
- COIE, J.D. y KREHBIEL, G. (1984). Effects of academic tutoring on the social status of low-achieving, socially rejected children. *Child Development*, 55: 1465-1478.
- COIE, J.D. & KUPERSMIDT, J.B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. et. al. (1987). The measurement of moral judgment. 2 vols. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- COLBY, A.L.; KOHLBERG. L.; GIBBS, J. & LIEBERMAN, (1983). A longitudinal study of moral judgment. *SRCD Monograph*. 48 (1-2): 33-42.
- COLE, P.M.; BARRET, K.C. & ZAHN-WAXLER, C. (1992). Emotion displays in two years-olds during mishaps. *Child Development*, 63, 314-324.

- COLE, P.M. & KAZDIN, A.E. (1980). Critical issues in self-instruction training with children. *Child Behavior Therapy*, 2, 1-23.
- COLEMAN, J.C. (1980). Psicología de la Adolescencia. Madrid: Morata (1987).
- COLEMAN, J.C. (1985). Psicología del adolescente. Madrid: Morata.
- COLEMAN y COLEMAN (1984). En Cáceres Carrasco, J. (1994). Relación de pareja: Escuela primaria de convivencia. *Infancia y Sociedad*, 24, 5-19.
- COLEMAN, J.C. & HENDRY, L. (1990). The nature of adolescence (2ª ed.). London: Routledge.
- CONSEJO DE EUROPA (1979) Carta Europea de Derechos de la Infancia. Recomendación 874 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Estrasburgo.
- CONVIVIR ES VIVIR (1997). Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Madrid: Obra Social de la Caja de Madrid.
- COOK, K.V.; REILEY, K.L.; STALLSMITH, R. & GARRETSON, H.B. (1991). Eating concerns on two Christian and two no sectarian college campuses. A measure of sex and campus differences in attitudes toward eating. *Adolescence*, 26, 273-286.
- COOLEY, C. (1902). Human natura and the social order. Nueva York: Charles Scribner's sons.
- COOPER, J.E.; HOLMAN, J. & BRAITHWAITE, V.A. (1983, February). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective and adjustment. *Journal of marriage and the Family*, 45, 153-159.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- COTTERELL, J. L. (1992). The relation of attachments and supports to adolescent well-being and school adjustment. *Journal of Adolescent Research*, 7, 28-42.
- COVINGTON, J. (1982, August). Adolescent deviation and age. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 329-344.
- 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. y SHARP, S. (1996). Peer counselling in school. London: D. Fulton.

- CRAIGHEAD, W.E.; MEYERS, A.W.; CRAIGHEAD, L.W. & McHALE, S.M. (1982). Issues in cognitive behavior therapy with children. In M. Rosenbaum; C.M. Franks & Y. Jaffe (Eds.), Perspectives on behavior therapy in the eighties (pp.234-265). New York: Springer.
- CRANDALL, V.C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In C.P. Smith (Ed.), Achievement-related motives in children. New York: Russel Sage.
- CRICK, N. R.. & DODGE. K. A. (1989). Children's perceptions of peer entry and conflict situations: Social strategies, goals, and outcome expectatlons. In B. Schneider. J. Nadel. G. Attili. & R. Welsberg (Eds.).Social Competence in developmental perspective (pp. 396-399).
- CRICK, N.R. & DODGE, K. A. (1992). social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Manuscript submitted for publication*.
- CRICK, N.R. & DODGE, K.A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanism in children social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*(1), 74-101.
- CRICK, N.R. & LADD, G.W. (1987, April). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean?. *Prsented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Baltimore, MD.
- CRICK, N. R. & LADD, G.W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of aggressive strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, *26*, 612-620
- CRICK, N. R., & LADD, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety , and social avoidance. *Developmental Psychology*, *29*,244-254 .
- CRITTENDEN, P. (1992) Children's strategies for coping with adverse home environments.*Child Abuse and Neglect*, *16*, 329-343.
- CRITTENDON, P. M.. & AINSWORTH, M. D. S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. In D. Cichetti & V. Carlson (Eds.), Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect (pp. 432-463). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. & LARSON, R. (1984). Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years. New York: Basics Books.
- CURRAN, J.P. (1985). Social skill therapy: A modal and a treatment. En R.M. Tournery L.M. Ascher (Eds.), Evaluating behavioral therapy outcome. New York: Springer.

- CHAIKEN, J.M. & CHAIKEN, M.R. (1982). Varieties of criminal behavior. Santa Mónica, CA: Rand Corporation.
- CHANDLER, M. (1978). Adolescence, egocentrism, and epistemological loneliness. En: Presseisen, 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.
- CHASSIN, L.C. & YOUNG, R.D. (1981, Fall). Salient self-conceptions in normal and deviant adolescents. *Adolescence*, 16, 613-620.
- CHICKERING, A.L. (1976). Developmental change as a mayor outcome. In M.T. Keeton (Ed.), Experimental learning, (pp.62-107). San Francisco: Jossey-Bass.
- CHIU, L.H. (1990). The relationship of career goal and self-esteem among adolescents. *Adolescence*, 25, 593-598.
- CHRISTOFF, K.A. et al. (1985). Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents. *Behavior Therapy*, 16, 468-477.
- DAMON, W. (1983). Social and personality development: Infancy through adolescence. New York: Norton.
- DE VOS, G. (1978). Ethnic pluralism. En G. De Vos y L. Romanecchi-Ross (Eds.), Ethnic identity. Palo Alto, Mayfield.
- DEAUX, K. y KITE, M.E. (1987). Thinking about gender. En B.B. Hess y M. Marx Ferree (Eds.), Analyzing gender. A Handbook of social science research. Beverly Hills: SAGE.
- DEBARBIEUX, E. (1994). La violence dans la classe. París: ESF.
- DEBARBIEUX, E. (1997). La violencia en la Escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, 79-93.
- DEL BOCA, F.K. y ASHMORE, R.A. (1986). Male-female relations: A summing up and notes towards a social-psychological theory. En R.A. Ashmore y F.K. Del Boca (Eds.), The social psychology of female-male relations. San Diego: Academic Press.
- DELUTY, R.H. (1981.). Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research* 5 : 309 -31.2 .
- DELUTY, R.H. (1983). Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Child Psychology*, 12, 124-129.

- DELVAL, J. (1996). El desarrollo humano (3rd ed.). Madrid: Siglo XXI.
- DELL FITZGERALD, P. & ASHER, S. R. (1987, August-September). Aggressive-rejected children's attributional biases about liked and disliked peers. *Paper presented at the 95th Annual Convention of the American Psychological Association*, New York, NY.
- DELLAS, M., & JERNIGAN, L. P. (1990). Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 5, 306-324.
- DEMO, D. H., SMALL, S. A., & SAVIN-WILLIAMS, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 705-715.
- DEWEY, J. (1939). Theory of valuation. Chicago, University of Chicago Press.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1982). La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense, 1982.
- 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. (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 sujetos con inadaptación socioemocional. En: J. M. Román y D. García Villamizar (Eds.), Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar. Valencia: Promolibro.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1994). Programas para favorecer la integración escolar. Madrid: ONCE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (1996). Escuela y tolerancia. Madrid: Pirámide.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1992). Educación y desarrollo de la tolerancia. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. (Dir) (1995). Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; MEDRANO, C. (1994). Educación y razonamiento moral. Bilbao: Mensajero.

- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ROYO GARCÍA, P. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (1995). Todos iguales, todos diferentes. Tomo IV. Instrumentos para evaluar la integración escolar. Madrid: ONCE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J.; ROYO, P.; SEGURA, M.P. y ANDRÉS, M.T. (1996). Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol. 4. Instrumentos de Evaluación e Investigación. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- DICKINSON, V. & GABRIEL, J. (1982) . Principled moral thinking (DIT-P) score of Australian adolescents: sample characteristics and F correlates. *Genetic Psychology Monographs, 106:24-58.*
- DISHION, T.J.; LOEBER, R.; STOUTHAMER-LOEBER, M. y PATTERSON, G.R.(1984). Skill deficits and male adolescent delinquency. *Journal of abnormal Child Psychology, 12: 37-54.*
- DISHION, T.J. & SKINNER, M. (1989, April). A process model for the role of peer relations in adolescent social adjustment. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.*
- DÖBERT, R. & NUNNER-WINKLER, G. (1985). Moral development and personal reliability: The impact of the family on two aspects of moral consciousness in adolescence. In Lawrence Erlbaum Associates (Ed.), Moral Education: theory and application. Londres.
- DODGE, K.A. (1980). Social cognition and childrens aggressive behavior. *Child Development, 51, 162-170.*
- DODGE, K.A. (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, K.A.. (1986) A Social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), Minnesota Symposium on Child psychology (Vol.18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DODGE, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J., Pepler y K.H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale: LEA.
- DODGE, K.A. (1993). Social cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology, 44, 559-584.*
- DODGE, K.A.; ASHER, S.R. & PARKHURST, J.T. (1989). Social life as a goal coordination task. In C. Ames and R. Ames (Eds.), Research on motivation in education, Vol. 3. New York: Academic Press.

- DODGE, K. A. & COIE, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- DODGE, K.A.; COIE, J.D.; PETTIT y PRICE (1990). Peer status and aggression in boys groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.
- DODGE, K.A. & CRICK, N.R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.
- DODGE, K.A. & FELDMAN, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), Perr rejection in childhood. Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- DODGE, K.A. & FRAME, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- DODGE, K. A.; McCLASKEY. C. L. & FELDMAN, E.(1985). A situational approach to the assessment o social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psichology*: 53.344-353.
- DODGE, K.A.; MURPHY, R.R. & BUSCHBAUM, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implication for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.
- DODGE, K.A. & NEWMAN, J.P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 90: 375-379.
- DODGE, K.A. & SOMBERG, D. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, 213-224.
- DODGE, K.A. & TOMLIN, A. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of attributional bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5(3), 280-300.
- DOLLARD, J.; DOOB, L.; MILLER, N.; MOURER, O. y SEARS, R. (1939). Frustration and aggression. New Haven, Yale University Press.
- DOUVAN, E. y ADELSON, J. (1966). The adolescent experience. NuevaYork: John Wiley.
- DOWNEY, G.; WALKER, E. (1989) Social cognition and adjustment in children at risk for psychopathology. *Developmental psychology*, Vol. 25(5), 835-845.
- DOWNS,W. W. & ROSE, S.R. (1991). The relationship of adolescent peer groups to the incidence of psychosocial problems. *Adolescence*, 26, 473-492.

- DuBOIS, D. L., & HIRSCH, B. J. (1990). School and neighborhood friendship patterns of blacks and whites in early adolescence. *Child Development, 61*, 524-536.
- DuBOIS, D. L., & HIRSCH, B. J. (1993). School/ nonschool friendship pattern in early adolescence. *Journal of Adolescence, 13*, 102-122.
- DUKE-DUNCAN, P. (1991). Body image. In R.M. LERNER; A.C. PETERSEN & J. BROOKS-GUNN (Eds.). Encyclopedia of Adolescence (Vol.1). New York: Garland.
- DUNHAM, C. C., & BENGSTON, V. L. (1992). The long-term effects of political activism on intergenerational relations. *Youth and Society, 24*, 31-51.
- DUNN, J. & KENDRICK, C. (1982 a). Siblings: Love, envy and understanding. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DUNN, J.; BROWN, J.; SLOMKOWSKI, C.; DESLA, C", & YOUNGBLADE, L. (1991). Young children's understanding of other peoples feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development, 62*, 1352-1366.
- EAGLY, A.H.; STEFFEN, V.J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100*, 309-330.
- EAST, P.L.; LERNER, R.M.; J.B., SONJ; R.T. OHANNESSIAN, C.M. & JACOBSON, L.P. (1992). Early adolescent-peer group fit, peer relations, and psychosocial competence: A short term longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 12*, 132-152.
- ECCLES, J.S. (1993). School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choices. In J.E. TACOBS (Ed.), Nebraska Symposium on motivation: Vol.40. Developmental Perspectives on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- ECCLES, J.S.; WIGFIELD, A.; HAROLD, R.D. & BLUMENFELD, P. (1993). Age and gender differences in children's self-and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*, 830-847.
- EDER, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development, 61*, 849-863.
- EGELAND, B.; ERICKSON, M. (1987). Psychological unavailable caregiving. En Brassard. M.; Germain, R.; Hart, S. (Eds.), Psychological maltreatment of children and youth. New York: Pergamon Press.
- EHRENBERG, M.F.; COX, D.N. & KOOPMAN, R.F. (1991). The relationships between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence, 26*, 361-374.

- EKMAN, P. (1972). Universals in cultural differences in facial expressions of emotions. In J.K. Cole (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Vol.19). Lincoln: University of Nebraska Press.
- ELKIND, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- ELLIOT, D.S ; HUIZINGA, D. & AGETON, S.S. (1985). Explaining delinquency and drug use. Beverly Hills, CA: SAGE.
- ELZO, J.; ORIZO, F.; GONZÁLEZ-ANLEO, J.; GONZÁLEZ BLASCO, P.; LAESPADA. M. Y SALAZAR, L. (1999). Jóvenes españoles 99. Madrid: S.M.
- EMERY, R.E. (1989). Family Violence. *American Psychologist*, 44, 321-328.
- ENTWISLE, D.R.; ALEXANDER, K.L.; PALLAS, A.M. & CADIGAN, W. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- EPSTEIN, S. (1980). The self concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. In E. Straub (Ed.), Personality: Basic aspects and current research. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ERICKSON, M.F.; SROUFE, L.A. y EGELAND, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton y E. Waters (Eds), Growing points of attachment theory and research. monographs of the society for research in Child Development, 50: 147-166.
- ERIKSON, E. (1950). Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Paidós (1970).
- ERIKSON, E.H. (1981). Identidad, juventud y crisis. Madrid: Taurus (original de 1968).
- ERON, L.D. (1963). Relationship of T.V. viewing habits and aggressive behavior in children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67: 193-196.
- ERON, L.D. (1982). Parent-Child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*, 37: 197-211.
- ERON, L.D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42: 435-442.
- ERON, L.D.; HUESMANN, L.R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10, 201-211.

- ERON, L.D.; HUESMANN, L.R. (1990). The stability of aggressive behavior. Even unto the third generation. En L. Miller, (Ed.), Handbook of Developmental Psychopathology. Capítulo 12.
- ERON, L.D.; HUESMANN, L.R.; BRICE, P.; FISCHER, P. y otros (1983). Mitigating the imitation of aggressive behavior by changing children's attitudes about media violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44: 899-910.
- ERON, L.D.; HUESMANN, R. y ZELLI, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. In D.J. PEPLER y K.H. RUBIN (Eds.), The developmental and treatment of childhood aggression. Hillsdale: LEA.
- ERON, L.D.; HUESMANN, L.R.; LEFKOWITZ, M.M.; WALDER, L.O. (1972). Does television violence cause aggression?. *American Psychologist*, 27: 253-263.
- ERON, L.D.; WALDER, L.O.; LEFKOWITZ, M.M. (1971). The Learning of aggression in children. Boston: Little, Brown y Co.
- ETXEBERRIA, I. (1993). Cognición moral: del dicho al hecho. En Medrano (Coord.), Desarrollo de los valores y educación moral. San Sebastián: Universidad del País Vasco (en prensa).
- FARRINGTON, D.P. (1992). Executive summary. Understanding and preventing bullying. *Unpublished report to the Home Office*, U.K. Cambridge England: Institute of Criminology, Cambridge University, p.3.
- FARRINGTON, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice. A review of research*, 17, 381-458.
- FASICK, F.A. (1984). Parents, peers, youth culture and autonomy in adolescence. *Adolescence*, 19, 143-157.
- FAUST, M.S. (1983). Alternative constructions of adolescent growth. In J. Brooks-Gunn & A.C. Petersen (Eds.), Girls at puberty: Biological and psychological perspectives (pp.105-126). New York: Plenum.
- FEINGOLD, A. (1982). Do taller men have prettier girlfriends?. *Psychological Report*, 50, 810.
- FELDMAN, E., & DODGE, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.
- FELDMAN, S.S.& WENTZEL, K.R. (1990). The relationship between parenting stiles, sons's self-restraint, and peer relations in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 439-454.

- FELSON, R.B. & ZIELINSKI, M.A. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727-735.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y otros (1991). Violencia en la escuela y en el entorno social.
- FERNÁNDEZ, I. Y QUEVEDO, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193, 69-72.
- FERSTL, R.; NIEBEL, G., y HANEWINKEL, R. (1993). En FUNK, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- FESBACH, N. (1969) Student teacher preferences for elementary school pupils varying in personality characteristics. *Journal Educational Psychology*, 60, 126-132.
- FESHBACH, N. (1974) The development and regulation of aggression. En: DEWIT, I.; HARTUP, W. (Eds.), Determinants and origins of aggressive behavior. Paris: Mouton.
- FESHBACH, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychopathological Review*, 71, 257-272.
- FESHBACH, S. (1970). Aggression. In P. Mussen(Ed.), Carmicaels manual of Child Psychology (pp.159-259). New York: Wiley.
- FISCHER, J.L. & CRAWFORD, D.W. (1992). Codependency and parenting styles. *Journal of Adolescent Research*, 7, 352-363.
- FISCHER, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- FISHMAN, J.A. (1977). Lenguaje and ethnicity. En H.Giles (Ed.), Lenguaje, ethnicity and intergroup relations. Londres: Academic.
- FLANNERY, D.J. & MONTEMAYOR, R. (1991, April). Impact of puberty versus age on affective expression, negative communication, and problem behavior in parent-adolescent dyads. *Peper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development*, Seattle, WA.
- FLANNERY, D.J.; ROWE, D.C. & GULLEY, B.L. (1993). Impact of pubertal status, timing, and age on adolescent sexual experience and delinquency. *Journal of Adolescent Research*, 8, 21-40.
- FLYNN, T.M. & BEASLEY, J.(1980, Winter). An experimental study of the effects of competition on the self-concept. *Adolescence*, 15, 799-806.
- FONZI, A. (1997). Il bullismo en Italia. Florencia: Giunti.

- FOTINOS, G. (1995). La violence á lécole , etat de la situatuion en 1994, Analyse et recomendations, MEN/IGEN.
- FRENCH, D.C. (1988). Hetherogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non aggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976-985.
- FREUD, A. (1946). The ego and the mechanism of defense. New York: International University Press.
- FREUD, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic study of the child*, 13, 255-276.
- FREUD, S. (1915 a). Las pulsiones y sus destinos. (Traducción castellana, Obras completas, 9 vols. Madrid: Biblioteca Nueva, 1967-1968).
- FREUD, S. (1915 d). Consideraciones actuales sobre la guerra y la muerte. (Traducción castellana, Obras completas, 9 vols. Madrid: Biblioteca Nueva, 1967-1968).
- FREUD, S. (1917). A general introduction to psychoanalysis. New York: Washington Square Press.
- FREUD, S. (1920). Más allá del principio del placer. Madrid: Alianza (1980) .
- FREUD, S. (1923). El yo y el ello. (Traducción castellana, Obras Completas, 9 vols. Madrid: Biblioteca Nueva).
- FREUD, S. (1930). El malestar en la cultura. Madrid: Alianza (1990, primera edición en castellano en 1970).
- FRODI, A.; MACAULAY, J.; THOME, P.R. (1977). Are women always less aggressive that men? *Psychological Bulletin*, 84, 634-660.
- FROMM, E. (1973). The anatomy of human destructiveness. Greenwich, CT.: Fawcett (traducción castellana: Anatomía de la destuctividad humana, Madrid: Siglo XXI, 1987).
- FRY, D.P. y GABRIEL, A.H. (1994). Preface: The cultural construction of gender and aggression. *Sex Roles*, 30 (3/4), 165-167.
- FUCHS, M.; LAMNEK, S. y LUEDKEL, J. (1996). En FUNK, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- FUENTES PALANCA, E. (1995). Desarrollo del juicio moral, valores y creencias religiosas en adolescentes. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia.

- FUERTES, A.; CARPINTERO, E.; MARTÍNEZ, J.L.; SORIANO, S. y HERNÁNDEZ, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 12, 113-127.
- FUNK, W. (1995 a, 1995b). En FUNK, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- FURHAM, A. y ARGYLE, M. (1981). The theory, practice and application of social skills training. *International Journal of Behavioral Social Work and Abstracts*, 1, 125-143.
- FURMAN, W. (1982). Children's friendships. In T. Field; G. Finley; A. Huston; H. Quay & L. Troll (Eds.), Review of human development (pp.327-342). New York: Wiley.
- FURMAN, W. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In B.H. Schneider; K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.), Children's peer relations: Issues in assessment and intervention (pp.41-54). New York: Springer-Verlag.
- FURMAN, W. (1989). The development of children's social networks. In D. Belle (Ed.), Children's social networks and social supports. New York: John Wiley & Sons
- FURMAN, W. & BIERMAN, K.L. (1983). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549-556.
- GALAMBOS, N.L. & ALMEIDA, D.L. (1992). Does parent-adolescent conflict increase in early adolescence? *Journal of Marriage and the Family*, 54, 737-747.
- GARBARINO, J. (1985). Adolescent Development: An ecological perspective. Columbus, OH: Charles Merrill.
- GARBER, J. (1984) Classification of childhood psychopathology. *Child Development*. 55.30-48 .
- GARCÍA MADRUGA, y LACASA, P. (1997). Concepciones teóricas en psicología evolutiva (II): Piaget y los enfoques cognitivos actuales. En A. Corral; F. Gutiérrez y M.P. Herranz (Eds.), Psicología Evolutiva, Tomo I (pp. 55-86). Madrid: UNED.
- GARDNER, H, (1991), The tensions between education and development. *Journal of Moral Education*, 20(2), pp.113-125.
- GARMEZY, M. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J.E. Stevenson (Ed.), Recent research in developmental psychopathology (pp.213-233). Oxford: Pergamon Press.
- GARZARELLI, P.; EVERHART, B. & LESTER, D. (1993). Self-concept and academic performance in gifted and academically weak students. *Adolescence*, 28, 233-237.

- GECAS, V. Y BURKE, P.J. (1995). Self and identity. En K.S. Cook; G.A. Fine y J.S. House (Eds.), Sociological perspectives on social psychology. Boston: Allyn Bacon.
- GEEN, R.G. (1990). Human Aggression. Pacific Grove, Brooks/Cole.
- GENTA, M.L.; MENESINI, E.; FONZI, A.; COSTABILE, A. y SMITH, P.K. (1996). Bullies and victims in chools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education, 11*, pp.97-110.
- GEORGE, C. y Main M. (1979). Social interactions of young abused children: Approach, avoidance, and aggression. *Child Development 50*: 306-318.
- GERBNER, G., Et al. (1986). The mainstreaming of America: Violence profile. *Journal of Communication, 30*, 3.
- GERRIG, R. J. (1988). Text comprehension. In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), The psychology of human thought (pp. 242-266). Cambridge. England: Cambridge University Press.
- GERTNER, M. (1986). Short stature in children. *Medical Aspects of Human Sexuality, 20*, 36-42.
- GIBBS, J.; ARNOLD, K.D. y BURKHART, J.E. (1984). Sex differences in the expression of moral judgment. *Child Development, 55*, 1040-1043.
- GIBSON, E.J.& SPELKE, E.S.(1983).The development of perception.In J.H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), Handbook of child psychology: Vol.3. Cognitive development (4th ed., pp. 1-76). New York: Wiley.
- GIFFORD, V.D. & DEAN, M.M. (1990). Differences in extracurricular activity participation, achievement, and attitudes toward school between ninth-grade students attending junior high school and those attending senior hihg school. *Adolescence, 25*, 799-802.
- GIL CALVO, E. (1996). La compicidad festiva: Identidades grupales y cultos de gin de semana. *Estudios de Juventud, INJUVE, 37*, 27-34.
- GILGER, J.W.; GEARY, D.C. & EISELE, L.M. (1991). Reliability and validaty of retrospective self-reports of the age of pubertal onset using twin, sibling, and college student data. *Adolescence, 26*, 41-54.
- GILLIGAN, C. (1982). In a differeny voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GILLIGAN, C.; WARD, J.V.; TAYLOR, J.M. & BARDIGE, B. (1988). Mapping the moral domain. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- GLOCK, C.; WUTHNOW, R.; PILIAVTN, J.; SPENCER, M. (1975). Adolescent Prejudice. New York: Harper and Row.
- GOFFMAN, E. (1969). Strategic interaction Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- GOLDSTEIN, A.; SPRAFKIN, R.; GERSHAW, J.; KLEIN, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca (1980 fecha de la primera edición.en inglés).
- GONZÁLEZ TORRES, M.C. (1994). El autoconcepto y el rendimiento académico. *Comunidad Educativa (septiembre-octubre)*, 14-22.
- GOTTMAN, J. M. (1986). Merging social cognition and behavior. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (2 serial n° 213).
- GOTTMAN, J.M. & PARKER, J.G. (1986). Conversation of friends: Speculation on affective development. New York: Cambridge University Press.
- GOUZE, K.R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 181-197.
- GREENBERG, J. Et al. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 913-922.
- GREENBERG, L. S.. & SAFRAN, J. D. (1984). Integrating affect and cognition: A perspective on the process of therapeutic change. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 559-578.
- GUERRA, N.G. & SLABY R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- HALL, G.S. (1904). Adolescence: Its psychology and its relation to psychology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (2 vols.). New York: Appleton.
- HALL, J.A. (1987). Parent-adolescent conflict: An empirical review. *Adolescence*, 22, 767-789.
- HANN, N.; SMITH, B y BLOCK, J (1968). Moral reasoning of young adults. *Journal of Personal and Social Psychology*, 10, 183-201.
- HANSEN, D.J.; CHRISTOPHER, J.S. & NANGLE, D.W. (1992). Adolescent heterosocial interactions and dating. In V.B. Van-Hassel & M. Hersen (Eds.), Handbook of social development: A lifespan perspective (pp.371-394). New York: Plenum.

- HANSEN, D.J.; MacMILLAN, V.M. & SHAWCHUCK, C.R. (1990). Social isolation. In E.L. Feindler & G.R. Kalfus (Eds.), Casebook in adolescent behavior therapy (pp.165-190). New York: Springer.
- HARLOW, H.; HARLOW, M. (1966) Learning to love. *American Psychology*, 244-272
- HARRIS, M.B. (1992). Sex, race and experiences of aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 201-217.
- HARRIS, M.B. (1993). How provoking! What makes men and women angry?. *Aggressive Behavior*, 19, 199-211.
- HARRIS, M.B. (1994). Gender of subject and target as mediators of aggression. *Journal of Applied Social Psychology*, 24 (5), 453-471.
- HARRIS, M.B. (1995). Ethnicity, gender, and evaluations of aggression. *Aggressive Behavior*, 21, 343-357.
- HARRIS, M.B. y SIEBEL, C.E. (1975). Affect, aggression and altruism. *Developmental Psychology*, 11, 623-627.
- HART, C.H.; LADD, G.W.& BURLESON, B.R. (1990). Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development*, 61, 127-137.
- HARTER, S. (1978). Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- HARTER, S. (1993). Vision of self: Beyond the men in the mirror. In J.E. Jacobs (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, vol. 40. Developmental perspectives on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- HARTER, S. & MONSOUR, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28, 251-260.
- HARTER, S., & PIKE, R. (1984). The pictorial. scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- HARTER, S.; ZIGLER, E. (1974) The assesment of effectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology*, 10, 169-180.
- HARTUP, W. (1970) Peer interactionand social organization. En Mussen, P. (Ed.) Carmichael's Manual of Child Psychology. Nueva York: Wiley.

- HARTUP, W.W. (1974). Aggression in childhood: Developmental perspectives. *American Psychologist*, 29, 336-341.
- HARTUP, W.W.; GLAZER, J. y CHARLESWORTH, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38: 1017-1024.
- HASKINS, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Developmental*, 56: 689-703.
- HAVIGHURST, R.J. (1972). Developmental tasks and education (3rd ed.). New York: David McKay.
- HEINEMANN, O.(1972). Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna, Stockholm, Natur och Kultur.
- HENDERSON, M. y HOLLIN, C.R. (1986). Social skill training and delinquence. En C.R. Hollin y P. Trower (Comps.). Handbook of social skill trainig, vol.1: Applications across the life span. Oxford: Pergamon Press.
- HERRANZ IBARRA, M.P. y GARCÍA TORRES, B. (1997). El desarrollo del apego. En A. Corral; F. Gutiérrez y M.P. Herranz (Eds.), Psicología Evolutiva, Tomo I (pp. 187-206). Madrid, UNED.
- HETHERINGTON, E.M.; COX, M. & COX, R. (1982). Effects of divorce and children. In M. Lamb (Ed.), Nontraditional families: Parenting and child development. Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- HIGGINS, A. T.. & TURNURE, J. E. (1984). Distractibility and Concentration of atention in childre'ns development. *Child Development*, 55, 1799-1810.
- HIGGINS, E. T., & PARSONS, J. E. (1983). Social cognition and the social life of the child: Stages as subcultures. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W.W., Hartup (Eds.), Social cognition and social development (pp. 15-62). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HINDE, R.A. (1960). Energy models of motivation. *Symposia of the Society for Experimental Biology, Vol.14*, 119-230.
- HINDE, R.A. y GROEBEL, J. (1989). The problem of aggression. En J. Groebel y R.A. Hinde (Eds.), Aggression and war: Their biological and social bases. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOARE, C.H. (1991). Psychosocial identity development and cultural others. *Journal of Counseling and Development*, 70, 45-53.

- HOELTER, J. & HARPER, L. (1987). Structural and interpersonal family influences on adolescent self-conception. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 129-139.
- HOFFMAN, M.L. (1963). Child-rearing practices and moral development: generalization from empirical research. *Child Development*, 34, 295-318.
- HOFFMAN, M.L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. En L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 10. Nueva York: Academic Press.
- HOFFMAN, M. y SALZSTEIN, H. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- HOLMBECK, G.N. & HILL, J.P. (1991). Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh-grade girls. *Child Development*, 62, 1030-1048.
- HOLSTEIN, C. (1972). The relations of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family. En R. Smart y M. Smart (Eds), Readings in child development and relationships. New York: MacMillan.
- HOPKINS, R. (1982). Adolescencia. Años de transición. Madrid: Pirámide.
- HOPS, H. y GREENWOOD, C. (1980). Assessment of children's social skills. En Mash, L. y Terdal, G. (Eds.), Behavioral assessment of childhood disorders. New York: Guilford Press.
- HOWES, C.; RODNING, C.; GALLUZO, D.; MYERS, L.(1988). Attachment and child care: Relationship with mother and caregiver. *Early Childhood Research Quarterly*, 3 (4), 403-416.
- HUESMANN, L.R. (1982). Television violence and aggressive behavior. En Pearl D; Bouthilet L.; Lazar J. (Eds), Television and behavior: Ten years of programs and implications for the 80's. Washington D.C. : U.S. Government Printing Office, pp. 126-137.
- HUESMANN, L.R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42(3): 125-139.
- HUESMAN, L.R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14: 13-24.
- HUESMANN, L.R. y ERON, L.D. (1984): Cognitive process and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10:243-251.
- HUESMAN, L.R. y ERON, L.D. (1986). Television and the aggressive child: A cross-National Comparison. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

- HUESMANN, L.R.; ERON, L.D.; LEFKOWITZ, M.M.; WALDER, L.O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- HUESMANN, L.R.; LAGERSPETZ, K. y ERON, L.D. (1984). Intervening variables in the T.V. violence-aggression relation: Evidence from two countries. *Developmental Psychology*, 20: 746-775.
- HURRELMANN, K. (1990). En FUNK, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- HUSTON, A.C. & ALVAREZ, M.A. (1990). The socialization context of gender-role development in early adolescents. In R. Montemayor ; G.R. Adams & T.P. Gullotta (Eds.). From childhood to adolescence: A transitional period?. Newbury Park, CA: Sage.
- HUSTON, A.C. (1983). Sex-typing. In J.H. Flavell & E. Markham (Eds.), Carmichael's Manual Child Psychology. New York: Wiley & Sons.
- HYMEL, S. & ASHER, S.R. (1977, March). Assessment and training of isolated children's social skills. *Paper presented at the meeting of the Society for Research on Child Development, New Orleans*.
- HYMEL, S. y RUBIN, K.H. (1985). Children with peer relationship and social skills problems: conceptual, methodological, and developmental issues. In G.J. Whitelurst (Ed), Annals of Child Development (Vol.2, pp. 251-297). Greenwich, CT: JAI.
- INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR. Madrid, Noviembre, 1999.
- INHELDER, B.; PIAGET, J. (1972) De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós.
- ISHIYAMA, F.I. (1984, Winter). Shyness: Anxious social sensitivity and self-isolating tendency. *Adolescence*, 19, 903-911.
- JAMES, W. (1890). Psychology. New York: Dover.
- JANES, C.L.; HESSELBROCK, V.M.; MYERS, D.G. y PENNIMAN, J.H. (1979). Problem boys in young adulthood: Teachers' rating and twelve years follow-up. *Journal of youth and adolescence*, 8, 453-472.

- JENNINGS, K.D. y SUWASKY, J.T. (1982). Reciprocity in the dyadic play of three-year-old children. En J.W. Loy (Ed.), The paradoxes of play. West Point, NY: Leisure Press.
- JESSOR, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- JOHNSON, R. (1972). Aggression in man and animals. Philadelphia: W.B. Saunders.
- JOHNSTON, M. (1985). How elementary teachers understand the concept of on-task: a developmental critique. *Journal of Classroom Interaction*, 21:15-24.
- JONES, H.E. (1944). The development of physical abilities. En: Adolescence. The forty-third Yearbook of the National Society for the study of Education, parte 1ª. Chicago: University Chicago Press.
- JONES, H.E. (1946). Physical abilities as a factor in social adjustment in adolescence. *Journal of Educational Research*, 40, 287-301.
- JONES, J. Y RAY, J. (1984). Validating the schoolchildren's attitude toward authority and authoritarianism scales. *Journal of Social Psychology*, 22, 141-142.
- KAGAN J.& MOOS, H.A. (1962). Birth to Maturity: A study in Psychological development. New York: Wiley.
- KANOUSE, D. et al. (1980). Effects of post secondary experiences on aspirations, attitudes and self-conceptions. Santa Mónica, California: Rand.
- KASCHANIPUR, S. (1996). En W. Funk (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, 13, 53-78.
- KATZ, P.A. (1986). Gender identity: Development and consequences. En R.D. Ashmore y F.K. Del Boca (Eds.), The social psychology female-male relations. San Diego: Academic Press.
- KAUFFMAN, J.; ZIGLER, E. (1989) The intergenerational transmission of child abuse. En: Cichetti, D.; Carlson, V. (Eds.), Child maltreatment. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- KAZDIN, A.E. (1985). Treatment of antisocial behavior in children and adolescents. Homewood, IL: Dorsey Press.
- KAZDIN, A.E.; ESVELDT-DAWSON, K.; FRENCH, N.H. & UNIS, A.S. (1987). Problem-solving skills training and relationship therapy in the treatment of antisocial child behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 76-85.

- KEELAN, J.P.R.; DION, K.K. & DION, K.L. (1992). Correlates of appearance anxiety in late adolescents and early adulthood among young women. *Journal of Adolescence*, 15, 193-205.
- KELLY, C. y GOODWIN G. (1983). Adolescents' perception of three styles of parental control. *Adolescence*, 18 (71), 567-571.
- KESTENBAUM, R. (1992). Feeling happy versus feeling good: The processing of discrete and global categories of emotional expressions by childrens and adults. *Developmental Psychology*, 28, 1132-1142.
- KHON, M. y ROSMAN, B. (1972). Relationship of pre-eschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, 11, 445-452.
- KINSEY, A.C.; POMEROY, W. y MARTIN, C. (1948). Sexual behavior in the human male. Philadelphia, PA: Saunders.
- KLEIN, H.A. (1992). Treatment and self-esteem in late adolescence. *Adolescence*, 27, 689-694.
- KNOX, D. & WILSON, K. (1981). Dating behavior of university students. *Family Relations*, 30, 255-258.
- KOFF, E.; RIERDAN, J. & STUBBS, M. (1990). Gender, body image, and self-concept during adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 56-68.
- KOHLBERG, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. En: E. Maccoby, The Development of Sex Differences. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- KOHLBERG, L. (1969). Stage and secuence: The cognitive development approach to socialization. En D. Goslin (Ed.), Handbook of socialization: Theory and Research. Chicago: RandMacNally.
- KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. En T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York . Holt.
- KOHLBERG, L. (1981-1984). Essays of moral development, I, II. San Francisco: Harper & Row.
- KOHLBERG, L. (1984). The psychology of moral development. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclée de Brouwer: Bilbao).
- KOHLBERG, L. (1987). Psicología del desarrollo moral. Bilbao: DDB.

- KOHLBERG, L. & CANDEE, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. En Rurtinez, W.L. Gewirtz, J.L., Morality, Moral Behavior and Moral Development. New Jersey, Wiley.
- KOHLBERG, L. & GILLIGAN, C. (1971, Fall). The adolescent as philosopher: The discovery of the self in a postconventional world. *Daedalus*, 1051-1086.
- KOHLBERG, L. & HIGGINS, A. (1984). Continuities and discontinuities in childhood and adult development revisited again. En: L. Kohlberg (Ed.), Essays in moral development. vol. II. San Francisco: Harper and Row.
- KOHLBERG, L. & KRAMER, M.S. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult development. *Human development*, 12, 93-120.
- KOHLBERG, L. & TURIEL, E. (Eds.) (1972). Recent research in moral development. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- KOHLBERG, L.; SCHARP, P. y HICKEY, J. (1972). The justice structure of the prison. *Prison Journal*, 51,3-14.
- KOSLIN, B.L.; HAARLOW, R.N.; KARLINS, M. & PARGAMENT, R. (1968). Predicting group status from members' cognitions. *Sociometry*, 31, 64-75.
- KROGER, J.A. (1980, Winter). Residential mobility and self-concept in adolescence. *Adolescence*, 15, 967-977.
- KUHN, D.; LANGER, J.; KOHLBERG, L. y HAAN, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 97-188.
- KUPERSMIDT, J.B.; COIE, J.D. & DODGE, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S.R. ASHER Y J.D. COIE (Eds). Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
- KURDEK, L. A. & KRILE, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both Interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- LACASA, P. y GARCÍA MADRUGA (1997). Concepciones teóricas en psicología evolutiva (I): Contexto y desarrollo. En A. Corral; F. Gutiérrez y M.P. Herranz (Eds.), Psicología Evolutiva. Tomo I (pp. 25-54). Madrid: UNED.
- LADD, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of childrens early school adjustment. *Child Development*, 61, 1081-1100.

- LADD, G.W. & ASHER, S.R. (1985). Social skill training research and practice. In L. L'Abate y M. Millan (Eds.), Handbook of social skill training (pp.219-244). New York: Wiley.
- LADD, G. W. & CRICK, N. R. (1989). Probing the psychological environment: Children's cognitions, perceptions, and feelings in the peer culture. In C. Ames, & M. Maehr (Eds.), Advances in motivation and achievement (Vol.6, pp. 1-44). Greenwich, CT: JAI Press.
- LADD, G.W. & ODEN, S. (1979). The relationship between peer acceptance and children's ideas about helpfulness. *Child Development*, 50, 402-408.
- LADD, G.W., & PRICE, J.M. (1986). Promoting children's cognitive and social competence: The relation between parent's perceptions of task difficulty and children's perceived and actual competence. *Child Development*, 57, 446-460.
- LAESPADA, M. y SALAZAR, L. (1999). Las actividades no formalizadas de los jóvenes. En ELZO y otros, Jóvenes españoles 99. Madrid: S.M.
- LAGACHE, D. (1960). Situation de l'agressivité. *Bulletin de Psychologie*, XIV (1), 99-112.
- LAGERSPETZ, K. M. J.; BJORKQVIST, K., & PELTONEN, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-12 year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- LAGRECA, A.M. y SANTOGROSSI, D.A. (1980). Social skills training with elementary school students: A behavioral group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48: 220-227.
- LAMB, M.E. y BAUMRIND, D. (1978). Socialization and personality development in the preschool years. In Lamb: Social and Personality Development. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- LAMBORN, S.D.; MOUNTS, N.S.; STEINBERG, L. & DORNBUSCH, S.M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritarian, authoritative, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J.B. (1967). Vocabulaire de la psychanalyse, P.U.F., Paris (Traducción castellana "Diccionario de Psicoanálisis, Barcelona: Labor, 1971).
- LARSON, R. & HAM, M. (1993). Stress and "storm and stress" in early adolescence: Relationship of negative events with dysphoric effect. *Developmental psychology*, 29, 130-140.

- LARSON, R. & RICHARDS, M.H. (1991). Daily companionship in later childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development*, 62, 284-300.
- LE PAGE, R.B. y TABOURET-KELLER, A. (1985). Acts of identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEARY, M. (1983). Understanding social anxiety: Social, personality, and clinical perspectives. Beverly Hill, CA: Sage.
- LEFKOWITZ, M.M.; ERON, L.D.; WALDER, L.O. y HUESMANN, L.R. (1977). Growing up to be Violent: A Longitudinal Study of the Developmental of Aggression. New York: Pergamon.
- LEMPERS, J.D. & CLARK-LEMPERS, D.S. (1993). A functional comparison of same-sex and opposite-sex friendships during adolescence. *Journal of Adolescence Research*, 8, 89-108.
- LERNER, R.M. (1982) Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2, 342-370.
- LERNER, R. M., DELANEY, M., HESS, L. E., JOVANOVIC, J., & VON EYE, A. (1990). Early adolescent physical attractiveness and academic competence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 4-20.
- LERNER, R. M.; LERNER, J. V.; HESS, L. E.; SCHWAB, J.; JOVANOVIC, J.; Talwar, R., & KUCHER, J. S. (1991). Physical attractiveness and psychosocial functioning among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 11, 300-320.
- LERNER, R.M. y SPANIER, G.B. (1980). Adolescent development: A life-span perspective. Nueva York: McGraw- Hill.
- LESLIE, L. A.; HUSTON, T. L. & JOHNSON, M. P. (1986). Parental reactions to dating relationships: Do they make a difference? *Journal of Marriage and the Family*, 48, 57-66.
- LESSER, G. (1959) The relationship between various forms of aggression and popularity among lower-class children. *Journal of Educational Psychology*, 50: 20-25.
- LEVINE, J. M. (1983). Social comparison and education. En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds), Teacher and student perceptions: Implications for learning. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- LEWIS, M.; FEIRING, C.; MCGUFFOG, C. y JASKIR, J. (1984). Predicting Psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55: 123-136.

- LIEBERMAN, A. (1977). Preschoolers competence with a peer: relations with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- LIGHT, H. K., HERTSGAARD, D., & MARTIN, R. E. (1985). Farm children's work in the family. *Adolescence*, 20, -125-432.
- LINDSTRÖM, P. (1993). En CAMPART, M. y LINDSTRÖM, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- LINKS, P.S. (1983). Community surveys of the prevalence of childhood psychiatry disorders: A review. *Child Development*, 54, 531-548.
- LITTRELL, M. L. D., & LITTRELL, J. M. (1990). Clothing interests, body satisfaction, and eating behavior of adolescent females: Related or independent dimensions? *Adolescence*, 25, 77-96.
- LIVESLEY, W. y BROMLEY, D. (1973). Person perception in childhood and adolescence. Londres: Methuen.
- LOEBER, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431- 1446.
- LOEBER, R. (1988 a). The natural history of juvenile conduct problems, delinquency and associated substance use: Evidence for developmental progressions. In B.B. Lahey & A.E. Kazdin (Eds.), Advances in clinical child psychology (Vol.11, pp. 73-124). New York: Plenum.
- LOEBER, R. (1988b). Behavioral precursors and accelerators of delinquency. In W.Buikhuisen & S. A. Mednick (Eds.), Explaining Crime (pp. 51-67).London: Brill.
- LOEBER, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-42.
- LOEBER, R. y DISHION, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94: 68-99.
- LOEBER, R. & SCHMALING, K.B. (1985 a). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A metaanalysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 337-352.
- LOEBER, R. y STOUTHAMER-LOEBER, M. (1986). La prédiction de la délinquance. *Criminologie*, 19(2), 49-77.

- LÓPEZ, F.G. & THURMAN, C.W. (1993). High-trait and low trait angry college students: A comparison of family environments. *Journal of Counseling and Development*, 71, 524-527.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (1998). Agresores y agredidos. Los abusos sexuales de adolescentes. *Estudios de Juventud*, 42, 27-33.
- LORENZ, K. (1963). Sobre la Agresión. México, Siglo XXI (1971).
- LORENZI-CIOLDI, F. (1991). Self-stereotyping and self-enhancement in gender groups. *European Journal of Social Psychology*, 21, 403-417.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1993). They all look alike, but so do we.. sometimes. Perceptions on ingroup and outgroup homogeneity as a function of sex and context. *British Journal of Social Psychology*, 32, 111-124.
- MACAULAY, J. (1985). Adding gender to aggression research: incremental or revolutionary change? In O'Leary V.E.; Unger, R.K. y Wallston, B.S. (Eds.), Women, gender, and social psychology. (pp. 191-224). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MACCOBY, E.E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- MACCOBY, E.E. y JACKLIN, C.N. (1974). The Psychology of Sex Differences. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MACCOBY, E.E. y JACKLIN, C.N. (1980). Psychological sex differences. In M. Rutter (Ed.), Scientific Foundations of Developmental Psychiatry (pp.92-100). London: Heinemann Medical.
- MAIN, M.; KAPPLAN, B.; CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. En Bretherton, I.; Waters, E. (Ed.), Growing points in attachment theory and research. Society for Research in Child Development Monographs, 50 (2. Serial nº 209).
- MARCIA, J. (1966) Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- MARCIA, J. (1980) Identity in adolescence. En: Adelson, J. (Ed.) Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley.
- MARCIA, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego development. In T. Honess, & K. Yardley (Eds.), Self and identity: Perspectives across the life span. London & New York:
- MARCIA, J. E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.

- MARCHESI, A.; CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1997). Psicología Evolutiva. 3. Adolescencia, Madurez y Senectud. Madrid: Alianza.
- MARTÍN SERRANO, M.(1998). Factores socioantropológicos. Significados que tiene la vinculación que se ha establecido entre juventud y violencia. *Estudios de Juventud. INJUVE, 42, 9-14.*
- MARTIN, H. & RODEHEFFER, M. (1976). The psychological impact of abuse on children. *Journal of Pediatric Psychology, 12-15.*
- MASON, G. & GIBBS, J.C. (1993). Social perspective taking and moral judgment among college students. *Journal of Adolescent Research, 8, 109-123.*
- MATIAS, R. & COHN, J.F. (1993). Are Max-specified infant facial expressions during face to face interaction consisten with differential emotions theory?. *Developmental Psychology, 29, 524-531.*
- McCORD, J. (1979). Some chil-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology, 37:1477-1486.*
- McCORD, J. (1983). A forty year perspective on effects of child abuse and neglected. *Child Abuse and Neglected, 7, 265-270.*
- McCORD, J. (1986). Instigation and insulation: How families affect antisocial aggression. In D. Olweus; J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), Development of antisocial and prosocial behavior: Reserach, theories, and issues (pp. 343-358). New York: Academic.
- McFALL, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment. 4. 1-33 .*
- McGURIRE, W.J. (1986). The myth of massive media impact: Savagings and salvagings. In G. Comstock (Ed.), Public communication and behavior, Vol. 1 (pp. 173-257). Orlando, Fla.: Academic Press.
- MCKAY. M.; DAVIS, M.; FANNING, P. (1981).Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés. Barcelona: Martínez Roca, 1985. (Fecha de la primera edición en inglés 1981).
- McNEELY, R.L. y MANN, C.R. (1990). Domestic violence is a human issue. *Journal of Interpersonal Violence, 5, 129-131.*
- MEAD, G. (1934). Mind. self; and society. Chicago: University of Chicago Press.
- MEAD, M. (1974). Adolescence. In H.V. Kraemer (Ed.). Youth and culture: A human development approach. Monterey, CA: Brooks/Cole.

- MEDRANO, C. (1989): OIHARZABAL L. (1991): Ikaskideen arteko harre manak: sozioezagupenezko gatazka, elkarkidtzako ikasketa modua eta adinkideen arteko tutoretza. *Tantak*, 5, 104-117.
- MELLOR, A. (1999). En P.K. Smith; Y. Morita; J.Junger-Tas; D. Olweus; R.Catalano y P. Slee (Eds.), The Nature of School Bullying, (pp.91-112). London: Routledge.
- MESTRE, V.; PÉREZ-DELGADO, E. y ESCRIVÁ, A. (1995). Lo cognitivo vs. Lo afectivo. Desarrollo moral y personalidad. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre, El crecimiento moral. Programas educativos y su eficacia en el aula. Universitat de València.
- MEYERS, J.E. & NELSON, W.M. III (1986). Cognitive strategies and expectations as components of social competence in young adolescents. *Adolescence*, 21, 291-303.
- MICHELSON, L. Y COLS. (1983). Social skills assessment and training with children. New York: Plenum Press (Traducción castellana "Las habilidades sociales en la infancia, Barcelona: Martines Roca, 1987).
- MILICH, R. M. & DODGE, K.A. (1984). Social information processing in child psychiatric populations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12, 471-490.
- MILLER, N.E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- MILLER, P. H. (1989). Theories or developmental psychology. San Francisco: Freeman.
- MILLER, P.M.; DANAHER, D.L. & FORBES, D. (1986). Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven. *Developmental Psychology*, 22, 543-548.
- MILLON, T. (1981). Disorders of Personality: DSM-III, Axis II. New York: Wiley.
- MIZE, J.. & LADD, G. W, (1988). Predicting preschoolers' peer behavior and status from their interpersonal strategies: A comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology*; 24, 782-788
- MONEY, J. (1980). Love and love sickness. Baltimore MD: Johns Hopkins University Press.
- MONGE, L. (1992). Proyecte d'intervenció en l'absentisme escolar. Barcelona: Direcció General D'Atenció a la infància.
- MONTAGU, A. (1978). La naturaleza de la agresividad humana. Madrid: Alianza.

- MONTEMAYOR, R. (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83-103.
- MOOIJ, T. (1994). Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren. Nijmegen: *Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen*, 1994.
- MOOIJ, T. (1997). Safer at school. Summarising report for the EU conference to be held in Utrecht, the Netherlands, from 24 to 26 February 1997, Nijmegen, University of Nijmegen, Institute for Applied Social Sciences.
- MOONEY, S. P.; SHERMAN, M. F. & LOPRESTO, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 69, 445-448.
- MOORE, D., & SCHULTZ, N. R. (1983). Loneliness at adolescence: Correlates, attributions, and coping. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 95-100.
- MORENO MARTÍN, F. (1991). Infancia y guerra en Centroamérica. San José, Costa Rica: FLACSO.
- MORENO MARTÍN, F. (1998). Modelo de explicación de la violencia en la pareja, en una muestra Iberoamericana. Ponencia presentada en el V Congreso Estatal de Intervención Social. Madrid, Noviembre de 1998.
- MORON MARCHENA, J. A. & DE LA ROSA ACOSTA, B. (1995). Más sobre la Educación Moral. *Comunidad Educativa*, 228: 27-32.
- MORON, P. (1990). Contestación en la adolescencia. *Psicopatología*, 10(4), 182-185).
- MORRISON, P. & MASTEN, A.S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: A seven-year follow up. *Child Development*, 62, 991-1007.
- MOUNTS, N. S., & ASHER, S. R. (1992). Are sociometrically neglected children behaviorally distinct from average status children?. *Manuscript submitted for publication*.
- MUSITU, G. (1992). Estilos de socialización, familismo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 67-101.
- MUSITU, G. y GUTIÉRREZ, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas de las Jornadas Nacionales de Orientación Profesional*.
- MUSITU, G.; ROMÁN, J.M. y GRACIA, E. (1988). Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos. Barcelona: Labor.

- MUSSEN, J., CONGER, J.; KAGAN, J. (1969). El desarrollo de la personalidad en el niño y en el adolescente. México. Trillas.
- MUUSS, R.E. (1988). Theorys of adolescence (5th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- NASBY, W.; HAYDEN, B. & DePAULO, B. M. (1979). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89,459-468.
- NEBREDA, B. y PERALES, A. (1998). Jóvenes, violencia y televisión. *Estudios de Juventud*, 42, 15-20.
- NOVACO, R.W. (1978). Anger and coping with stress: Cognitive behavior intervention. En J.P. Forey y D.P. Rathjen (Eds.), Cognitive behavioral therapy: Research and application. Nueva York: Plenum.
- NUCCI, L.P. (1984). Evaluating teachers as social agents: students' ratings of domain appropriate and domain inappropriate responses to incidents. *American Educational Research Journal*, 21:367-378.
- NUCCI, L.P. (1985). Future direction in research on children's moral reasoning and moral education. *Elementary School Guidance and Counseling*. April : 272-282.
- NUCCI , L. P. & NUCCI, M. S. (1982) .Children ' s Social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*. 53:403-412.
- NUCCI, L.P. & TURIEL, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. *Child Development*, 49:400-407.
- O'BRIEN, S. y BIERMAN, K.L. (1988). Conception and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, 59: 1360-1365.
- O'LEARY, K.D. (1988). Physical aggression between spouses: A social learning theory perspective. In Van Hasselt V.B.; Morrisson, R.L.; Bellack A.S.; Hersen, M. (Eds.). Handbook of Family Violence, (pp.31-55).New York: Plenum Press.
- O'MALLEY, P.M. y BACHMAN, J.G. (1983). Self- esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- OCHAÍTA, E. y ESPINOSA, M.A. (1995). Nuevas relaciones en el seno de las familias de finales del siglo XX: las relaciones entre miembros de generaciones alternas. *Infancia y Sociedad*, 29, 27-46.
- OFFER, D. & OFFER, J. (1975). From teenage to young manhood: A psychological study. New York: Basic Books.

- OLWEUS, D. (1973). Personality and aggression. en J. K.Cole y D. D. Jensen (Eds.); Nebraska
- OLWEUS, D. (1978). Aggression in the Schools: Bullies and Whipping boys. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
- OLWEUS, D. (1979). The stability of aggressive reaction patterns in human males: A review. *Psychological Bulletin*, 85: 852-875.
- OLWEUS, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescents boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16: 644-660.
- OLWEUS, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), Human Development. An interactional perspective. (pp.353-365). New York: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1984). Development of stable aggressive reaction patterns in males. In R. Blanchard y C. Blanchard (Eds), Advances in the study of aggression (Vol.1, pp. 103-137). New York: Academic Press
- OLWEUS, D. (1987). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler y K. Rubin (Eds.). The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- OLWEUS, D. (1991). Bullying at School (Documento Privado).
- OLWEUS, D. (1993). Bullying at School. What we know and what we c'an do. Oxford: Blackwell.(Traducción castellana "Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).
- OLWEUS, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In Huesmann, L.R. (Ed.), Aggressive behavior. Current perspectives. (pp.97-130). New York: Plenum Press.
- OPENSHAW, D.K.; MILLS, P.A.; ADAMS, G.R. & DURSO, D.D. (1992). Conflict resolution in parent-adolescent dyads: The influence of social skills training. *Journal of Adolescent Research*, 7, 457-468.
- ORTEGA, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- ORTEGA, R. (1994 a). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria.Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, pp. 253-280.

- ORTEGA, R.(1994b). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de E. G. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.
- ORTEGA, R. (1997). El Proyecto Sevilla Antiviolenca Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- ORTEGA, R. y colaboradores (1998). La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A (1995). Bullying in Andalusian adolescents. A study about the influence of the passage from primary school to secondary school. Poster presentado en *VII European Conference on Developmental Psychology* (23-27 agosto).Cracovia (Polonia), p. 347 del libro de abstracts.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* 313, 7-27.
- OSTER, H.; HEGLEY, D. & NAGEL, L. (1992). Adult judgements and fine-grained analysis of infant facial expressions: Testing the validity of a priori coding formulas. *Developmental Psychology*, 28, 1115-1131.
- PABON, E., RODRIGUEZ, O., & GURIN, G. (1992). Clarifying peer relations and delinquency. *Youth and Society*, 24, 149-165.
- PANCHÓN C. y De ARMAS, M. (1996). Los grupos de riesgo. Manual de Orientación y tutoría.
- PAPINI, D. R., & ROGGMAN, L. A. (1992). Adolescent perceived attachments to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 12, 420-440.
- PARISH, J. G., & PARISH, T. S. (1983, Fall). Children's self-concepts as related to family structure and family concept. *Adolescence*, 18, 649-658.
- PARISH, T.S & McCLUSKEY, J.J. (1992). The relationship between parenting styles and young adult's self-concepts and evaluations of parents. *Adolescence*, 27, 915-918.
- PARKE, R.D. & SLABY, R.G. (1983). The development of aggression. In E.M. Hetherington (Ed.), P.H. Mussen Series (Ed.), Handbook of child psychology, vol 4 Socialization, personality, and social development (pp.547-641). New York: Wiley.

- PARKE, R.D.; BERKOWITZ, L.; LEYENS, J.; WEST, S. y SEBASTIAN, R. (1972). The effects of repeated exposure to movie violence on aggressive behavior in juvenile delinquent boys: A field experimental approach. Manuscrito inédito, University of Wisconsin.
- PARKER, J.; ASHER, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, 357-389.
- PATTERSON, G.R. (1980). Mothers: The unacknowledge victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45 (5, Serial n° 186).
- PATTERSON, G.R. (1986). Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41: 432-444.
- PATTERSON, G.R.; CAPALDI, D.y BANK, L. (1991). An early starter model for predicting delinquency. In PEPLER, D.J. y RUBIN, K.H. (Eds.). The development and treatment of childhood aggression. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 139-168.
- PATTERSON, G.R.; De BARYSHE, B.D. & RAMSEY, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- PATTERSON, G.R.; LITTMAN, R.A. & BRICKER, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32 (5, Serial n° 113).
- PATTERSON, G.R. & STOUTHAMER-LOEBER, M. (1984). The correlation of family management practices and delinquency. *Child Development*, 55, 1299-1307.
- PAUL, E.L. & WHITE, K.M.(1990). The development of intimate relationships in late adolescence. *Adolescence*, 25, 375-400.
- PEEVERS, B.H. & SECORD, P.F. (1973). Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 120-128.
- PEKARIK, E.G.; PRINZ, R.J.; LIEBERT, D.E.; WEINSTRaub, S. y NEALE, J.M. (1976). The pupil evaluation inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 83-97.
- PELECHANO, V. (1987). Habilidades sociales en deficientes mentales adultos. *Siglo Cero*, 109, Enero-Febrero, 12-24.
- PELICIER, Y. (1990). La adolescencia en la sociedad contemporánea. *Psicopatología*, 10(4), 167-169.

- PÉREZ-DELGADO, E.; DÍEZ, I y SOLER, J.V. (1997). Variables personales y razonamiento moral: Función del nivel educativo y del sexo en el desarrollo moral de los adolescentes. En V. Mestre Escrivá y E. Pérez-Delgado, Cognición y Afecto en el desarrollo moral (pp.109-129). Valencia: Promolibro.
- PÉREZ-DELGADO, E. y FUENTES, E. (1997). Psicología del desarrollo moral. De Piaget a Kohlberg. En V. Mestre Escrivá y E. Pérez-Delgado, Cognición y afecto en el desarrollo moral (pp. 7-34). Valencia: Promolibro.
- PÉREZ-DELGADO, E. & GARCÍA-ROS, R. (1991). Psicología del desarrollo moral. Historia, teoría e investigación actual. Madrid: Siglo XXI.
- PÉREZ-DELGADO, E.; MESTRE, V. Y MOLTÓ, J. (1990). Los instrumentos de medida del razonamiento moral: Una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomorales (D.I.T.) de J. Rest. En *II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Comunicaciones. Area 7: Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, pp. 225-231, Madrid.
- PERRY, D., PERRY, L., RASMUSSEN, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 312-319.
- PERRY, D.G. y BUSSEY, K. (1.984). Social Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- PETERSEN, A. C. (1993). Presidential address: Creating adolescence: The role of context and process in developmental trajectories. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 1-18.
- PETERSEN, A.C. & EBATA, A.T. (1986, March). Effects of normative and non-normative changes on early adolescent development. *Paper presented at the first biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Madison, WI.*
- PETTIT, G. S., DODGE, K. H., & BROWN, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*, 59, 107-120.
- PIAGET, J. (1932). Le jugement moral chez l'enfant. Paris: Alcan. (Traducción española (1971) Barcelona: Fontanella).
- PIAGET, J. (1933). La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1978 (fecha de la primera edición en español: 1933).
- PIAGET, J. (1964) Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix-Barral, 1975.
- PIAGET, J. (1967 a). The child's construction of the world. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.

- PIAGET, J. (1977). El Juicio y el Razonamiento en el Niño. Buenos Aires. Guadalupe. 3ª ed.
- PINILLOS, J.L. (1990). La adolescencia en las postrimerías de la modernidad. *Psicopatología*, 10 (4), 174-176.
- POMBENI, J.L.; KIRCHLER, E. & PALMONARI, A. (1990). Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years. *Journal of Adolescence*, 13, 351-370.
- POPE, A.W.; Bierman, K.L. y Mumma, G.H. (1989). Relations between hyperactive and aggressive behavior and peer relations at three elementary grade levels. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3: 253-267.
- PRICE, J.M., & LADD, G.W. (1986). Assessment of children's friendships: implication for social competence and social adjustment. In R.J. PRINZ (Ed). Advances in behavioral assessment of children and families, Vol 2. Greenwich, CT: JAI Press.
- PROTINSKY, H., & FARRIER, S. (1980, Winter). Self-image changes in pre-adolescence and adolescents. *Adolescence*, 15, 887-893.
- PRYOR, D. W., & MCGARRELL, E. F. (1993). Public perceptions of youth gang crime: An exploratory analysis. *Youth and Society*, 399-418.
- PUTALLAZ, M. y GOTTMAN, J. (1981). An interactional model of children's entry into peer group. *Child Development*, 52: 986-994.
- QUIGGLE, N.; GARBER, J.; PANAK, W., & DODGE, K. A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63. 1305-1320.
- QUINTANA, S. M., & LAPSLEY, D. K. (1990). Rapprochement in late adolescent separation-individuation: A structural equations approach. *Journal of Adolescence*, 13, 371-386.
- QUINTON, D.; RUTTER, M. & LIDDLE, C. (1984). Institutional rearing, parenting difficulties and marital support. *Psychological Medicine*, 14, 107-124.
- RAUSTE-VON WRIGHT, M. (1989). Body image satisfaction in adolescent girls and boys: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 71-83.
- REARDON, B. & GRIFFIN, P. (1983, Spring). Factors related to the self-concept of institutionalized, white, male adolescent drug abusers. *Adolescence*, 18, 29-41.
- REIS, H.T. (1990). The role of intimacy in interpersonal relations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 15-30.

- REST, J. R. (1979) Development in Judging moral issues. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- REST, J.R. (1984). Research on moral development: implications for training counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*, 12(2):19-29.
- REST, J.R. (1986). Moral Development: Advances in Research and Theory. New York Praeger.
- REST, J.R. & DEEMER, D.K. (1986). Life experiences and developmental pathways. In: J.R. Rest (Ed.), Moral Development: Advances in Research and Theory. New York Praeger.
- REST, J.R. y THOMA, S.J. (1985). Relation of moral judgment developmental to formal education. *Developmental Psychology*, 21(4), 709-714.
- RICHARD, B.A. & DODGE, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.
- RICKS, S.S. (1985). Father-infant interactions: A review of empirical research. *Family Relations*, 34, 505-511.
- RIEDER, C, & CICHETTI, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25 (3), 382-393).
- RIGGS, D.S.; O'LEARY, K.D.; BRESLIN, F.C. (1990). Multiple correlates of physical aggression in dating couples. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 61-73.
- ROBERTS, L.R.& PETERSEN, A.C. (1992). The relationship between academic achievement and social self-image during early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 12, 197-219.
- ROBERTS, R.L.; SARIGIANI, P.A.; PETERSEN, A.C. & NEWMAN, J.L. (1990). Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence. *Journal of early adolescence*, 10, 159-175.
- ROBINS, L.N. (1986). Changes in conduct disorder over time. In D.C. Farran y J.D. McKinney (Eds.), Risk in intellectual and psychosocial development. New York: Academic Press.
- RODRIGUEZ GUTIERREZ, M. (1994). La vivencia grupal. En A. Aguirre (Ed.), Psicología de la Adolescencia. Barcelona: Marcombo-Boixareu.
- ROF CARBALLO, J. (1987). Violencia y ternura. Madrid: Espasa Calpe.

- ROFF, M. (1975). Juvenile delinquency in girls: A study of a recent sample. In M. Roff & D.F. Ricks (Eds.), Life history research in psychopathology (vol.4, pp.135-151). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ROFF, M.; WIRT, D. (1984). Childhood aggression and social adjustment as antecedents of delinquency. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 12, 111-126.
- ROKEACH, M.(1973). The Nature of Human Values. New York: Free Press.
- ROOS, L. (197]). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.). Experimental social psychology (Vol.10, pp. 173-220). San Diego, CA: Academic Press.
- ROSCOE, B.; DIANA, M.S. & BROOKS, R.H.II. (1987). Early, middle, and latter adolescents' views on dating and factors influencing partner selection. *Adolescence* 87, 511-516.
- ROSENBERG, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princenton, N.J., Princenton University Press.
- ROSENBERG, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. SULLS & A.G. GREENWALD (Eds.), Psychological perspective on the self. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ROSENKRANTZ, P.; VOGEL, S.; BEE, H.; BROVERMAN, I. & BROVERMAN, D.M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concept in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287-295.
- ROSTAMPOUR, P. y MELZER, W. (1997). En FUNK, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- ROYO GARCÍA, P. (1993). El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: Diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social. Madrid: Universidad Complutense. Tesis doctoral.
- RUBENSTEIN, J.L. & FELDMAN, S.S. (1993). Conflict-resolution behavior in adolescent boys: Antecedent and adaptational correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 3, 41-66.
- RUBIN, K.H. (1982 a). Non-social play in preschoolers: Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- RUBIN, K.H. (1985). Socially withdrawn children: An "at risk" population?. In B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Lendigham (Eds.), Children's peer relations: Issues in assessment and intervention. New York: Springer-Verlag.

- RUBIN, K.H.; CHEN, X.& HYMEL, S. (in press). The socioemotional characteristics of extremely aggressive and extremely withdrawn Children. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- RUBIN, K. H., DANIELS-BIERNES, T., & HAYVREN, M. (1982). Social and social cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 338-349.
- RUBIN, K H.& 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.
- RUBIN, K.H.; LEMARE, L.J. y LOLLIS, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S.R., ASHER y J.D. COIE (Eds), Peer rejection in childhood. New York: Cambridge University Press.
- RUBLE, D. N. (1983). The development of social-comparison processes and their role in achievement-related self-socialization In E. T., Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup(Eds.), Social cognition and social development (pp. 134-157). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- RULE, B.G.; NESDALE, A.R. y McARA, M.H. (1974). Children's reactions to information about the intentions underlying and aggressive act. *Child Development*, 45: 794-798.
- RUTTER, M. & GILLER, H. (1983). Juvenile Delinquency: Trends and perspectives. Middlesex: Penguin.
- RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J. y SMITH, A. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SALOMÓN, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 143-159.
- SANCILIO. M. F. M.; PLUMERT, J. M. & HARTUP, W.W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology*, 25, 812-819.
- SANTILLI, M.R. & HUDSON, L.N. (1992). Enhancing moral growth: Is communication the key?. *Adolescence* 27, 145-160.
- SAVIN-WILLIAMS, R.C. & BERNDT, T.J. (1990). Friendship and peer relations. In S.S. Feldman, y G.R. Elliot (Eds.), At the threshold: The developing adolescent. Cambridge: Harvard University Press.
- SCOTT, J.P. (1992). Aggression: Functions and control in social systems. *Aggressive Behavior*, 18, 1-20.

- SCHÄFER, M. (1996 a). En W. Funk (1997). Violencia escolar en Alemania. Estado del arte. *Revista de Educación*, 13, 53-78.
- SCHUBARTH, W. (1993, 1997). En FUNK, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- SCHULENBERG, J.E.; ASP, C.A. & PETERSEN, A.C. (1984). School from the young adolescent's perspective: A descriptive report. *Journal of Early Adolescence*, 4, 107-130.
- SCHWARTZ, J.C. ; BARTON-HENRY, M.L. y PRUZINSKI, T. (1985). Assessing child-rearing behaviors: a comparison of ratings made by mother, father, child and sibling on the CRPBI. *Child Development*, 56, 462-47.
- SCHWEITZER, R. D., SETH-SMITH, M., & CALLAN, V. (1992). The relationship between self-esteem and psychological adjustment in young adolescents. *Journal of Adolescence*, 15, 83-97.
- SEARS, R. R., MACCOBY, G. P., & LEVIN, H. (1957). Patterns of child rearing. New York: Harper & Row.
- SEBALD, H. (1986). Adolescents' shifting orientation toward parents and peers: A curvilinear trend over recent decades. *Journal of marriage and family*, 48, 5-13.
- SEGURA MORALES, M. (1985). Tratamientos eficaces de delincuentes juveniles. Dirección General de Protección Jurídica del Menor: Madrid: Ministerio de Justicia.
- SELIGMAN, M. (1975). Indefensión. Madrid: Debate, 1981 (fecha de la primera edición en inglés, 1975).
- SELMAN, R. (1976) Social cognitive understanding : A guide to educational and clinical practice. En: T. LICKONA (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt.
- SELMAN, R. L. (1977). A structural-developmental model of social cognition: Implications for intervention research. *Counseling Psychologists*, 6, 3-6.
- SELMAN, R.L. (1980): The growth of interpersonal understanding. New York: Academic Press.
- SELMAN, R.L. (1981). The child as friendship philosopher. En S. Asher y J. Gottman (Eds.), The development of children's friendships. New York: Cambridge University Press.

- SELMAN, R.L.; BEARDSLEE, W.; SCHULTZ, L.H.; KRUPA, M. y PODOREFSKY, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22(4), 450-459.
- SELMAN, R.L.; DEMOREST, A. (1984) Observing troubled children's interpersonal negotiaton strategies: implications on and for a developmental model. *Child Development*, 55, 288-304.
- SHARABANY, R., GERSHONI, R. y HOFFMAN, J.E. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*, 17, 800-808.
- SHARKIN, B.S. (1993). Age and gender: Theory, research, and implications. *Journal of Counseling and Development*, 71, 386-389.
- SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J.. & STANTON, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SHEA, J.A. & ADAMS, G.R. (1984). Correlates of romantic attachment: A path analysis study. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 27-44.
- SHURE, M.B. (1982). Interpersonal problem solving: A cog in the wheel of social cognition. En F.C. Serafica, Social cognitive development in context (pp.133-166). Nueva_York: Guilford Press.
- SHURE. M.B & SPIVACK. G (1976). Problem-solving Techniques in Childrearing. San Francisco. CA Jossey-Bass.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1978). Problem solving techniques in childrearing. San Francisco: Jossey Bass.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1982b). Interpersonal problem-solving thinking in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 1791-1803.
- SILVESTRE, N. y SOLÉ, M.R. (1993). Psicología Evolutiva. Infancia, preadolescencia. Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.
- SIMMONS, R.G. & BLYTH, D.A. (1987). Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context. New York: Aldine de Gruyter.
- SIMMONS, R.G.; BURGESON, R. & REEF, M.J. (1988). Cumulative change at entry to adolescence. In M.R. Gunnar & W.A. Collins (Eds.), Minnesota Symposia on child psychology: Vol.21. Development during the transition to adolescence. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- SINGER, D.G. & SINGER, J.L. (1981). Television and the developing imagination of the child. *Journal of Broadcasting*, 41, 373-387.
- SKANDHAN, K.P.; PANDYA, A.K.; SKANDHAN, S. & MEHTA, Y.B. (1988). Menarche: Prior knowledge and experience. *Adolescence*, 89, 149-154.
- SMETANA, J.G.; BRAEGES, J.L. & YAU, J. (1991). Doing what you say and saying what you do: Reseasoning about adolescent-parent conflict in interviews and interactions. *Journal of Adolescent Research*, 6, 276-295.
- SMITH, P. K. y THOMPSON, D.(1991). Practical Approaches to Bullying, London: David Fulton Publishers.
- SMITH, P.K. (1994). School Bullying, London: Routledge.
- SMITH, P.K. y SHARP, S. (1994). School Bullying. Insights and perspectives. Londres: Routledge.
- SMITH, W.R. y LINDSTRÖM, P. (1996). En CAMPART, M. y LINSTRÖM, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva., *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- SMOLLAR, J. & YOUNISS (1982). Social development through friendship. In K.H. Rubin & H.S. Ross (Eds.), Peer relations and social skills in childhood. NY: Springer-Verlag.
- SNAREY, J. (1985). Crosscultural universality of socialmoral development. *Psychological Bulletin*, 97, 2, 202- 232.
- SNAREY, J.C.; REYMER, J. & KOHLBERG, L. (1985). The development of social-moral reasoning among kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 21, 3-17.
- SOARES, A.T. y SOARES, L.M. (1970). Self-concepts of disadvantaged and advantaged students. *Child Study Journal*, 1, 69-73.
- SOKEN, N.H. & PICK, A.D. (1992). Intermodal perception of happy and angry expressive behaviors by seven-month-old infants. *Child Development*, 63, 787-795.
- SPAUN, K. (1996). En FUNK, W. (1997). Violencia Escolar en Alemania. Estado del Arte. *Revista de Educación*, 313, 53-78.
- SPENCER, M.B. & MARKSTROM-ADAMS, C.(1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child Development*, 61, 290-310.

- SPIVACK, G. (1983). High risk early behaviors indicating vulnerability to delinquency in the community and school-a 15- year longitudinal study. Report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Philadelphia: Hahnemann University.
- SPIVACK, G., PLATT, J., SHURE, M. (1976). The problem solving approach to adjustment: A guide to research and intervention. San Francisco: Jossey Bass.
- SPIVACK, G. y SHURE, M. (1974) Social Adjustment of young children: A Cognitive Approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey Bass.
- SROUFE, L.; RUTTER, M. (1984) The domain of developmental psychopathology. *Child Development, 55, 17-29.*
- STANTON, B. F., BLACK, M., KALJEE, L., & RICARDO, I. (1993). Perceptions of sexual behavior among urban early adolescents: Translating theory through focus groups. *Journal of Early Adolescence, 13, 44-66.*
- STAUB, E. (1979). Positive Social Behavior and Morality: Socialization and development (Vol 2). New York: Academic Press.
- STAUB, E. (1986) .A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives the self the environment. In: C. Zahn-Waxler (Ed) .Altruism and aggression: Social and biological origins. Cambridge England: Cambridge University Press.
- STAUB, E. (1990). Moral exclusion, personal goal theory, and extreme destructiveness. *Journal of Social Issues, 46 (1), 47-64.*
- STEEL, L. (1991). Early work experience among white and non-white youths: Implications for subsequent enrollment and employment. *Youth and Society, 22, 419-447.*
- STEIN, A.H.; FRIEDRICH, L.K. y VONDRACEK, F. (1972). Television content and young children's behavior. En J.P. Murray; E.A. Rubinstein y G.A. Comstock (Dirs.), Television and social behavior, vol.2. Television and social learning (pp.202-317). Washington, D.C.: Printing Office.
- STEINBERG, L. (1990). Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In S.S. Feldman & G.R. Elliot (Eds.). At the Threshold: The developing adolescent. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STEINBERG, L.; DORNBUSCH, S.M, & BROWN, B.B. (1992a). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist, 47, 723-729.*

- STEINBERG, L.; LAMBORN, S.D.; DORNBUSCH, S.M. & DARLING, N. (1992b). Impact of parenting practices on adolescents achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- STEINBERG, L.; MOUNTS, N. S.; LAMBORN, S. D. & DORNBUSCH, S. M.(1991). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescence*, 1, 19-36.
- STEINBERG, L. & SILVERBERG, S. B. (1987). Influences on marital satisfaction during the middle stages of the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 49,751-760.
- STEINBERG, L.D. (1988). Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation. *Developmental Psychology*, 24, 122-128.
- STEINBERG, M D., & DODGE, K. A. (1983). Attributional bias in aggressive adolescent boys and girls. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 312-321.
- STENGLE, E. (1971) Suicide and attempted suicide. Middlesex: Penguin.
- STETS, J.E.; STRAUS, M.A. (1989). The marriage license as a hitting license: A comparison of assaults in dating, cohabiting, and marriage couples. In Pirog-Good, M.A.; Stets, J.E. (Eds.), Violence in Dating relationships, (pp.33-51). New York: Praeger.
- STEUER, F.B.; APPLEFIELD, J.M. & SMITH, R. (1971). Televised aggression and the interpersonal aggression of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 11, 442-447.
- STEWART, H.S. (1982, Fall). Body type, personality, temperament, and psychotherapeutic treatment of female adolescents. *Adolescence*, 22, 77-90.
- STILES, D.A.; GIBSON, J.L.; HARDARDOTTIR, S. & SCHNELLMANN, J. (1987) The ideal man or woman as described by young adolescents in Iceland and the United States. *Sex Roles*, 17, 313-320.
- STIPEK, D.J. (1992). The child at school. In M.H. Burnstein & M.E. Lamb (Eds.). Developmental Psychology: An advanced textbook (3rd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- STRASSBERG,Z. & DODGE, K. A. (1987, November). Focus of social attention among children varying in peer status. *Paper presented at the annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Boston, MA.*

- STRAUS, M.A. y GELLES, R.J. (1990). Societal change and change in family violence from 1975 to 1985 as revealed by two national survey. In Straus M.A., Gelles, R.J. (Eds.), Physical violence in American Families, (pp. 113-131). New Brunswick: Transaction Publishers.
- STRAUS, M.A.; GELLES, R.J. & STEINMETZ, S. (1980). Behind closed doors: Violence in the american family. New York: Anchor/Doubleday.
- STRAYER, F.F. & STRAYER, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47, 980-989.
- STRONGMAN, K.T. (1987). The Psychology of emotion (3rd ed.). New York: Wiley.
- SULLIVAN, H. (1953) The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.
- TAJFEL, H. (Ed.) (1979). Differentiation between the social groups. Londres: Academic Press.
- TAJFEL, H. (1984). Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona: Herder (Edición original en inglés, 1981).
- TANNEN, D. (1990). Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friends' talk. *Discourse Processes*, 13, 73-90.
- TANNER, J.M. (1970). Physical growth. In P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (3rd ed., Vol.1). New York: Wiley.
- TANNER, J.M. (1972). Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In J. Kegan & R. Coles (Eds.), Twelve to sixteen: Earley adolescence. New York: W.W. Norton.
- TAYLOR, A. R. & ASHER, S. R. (1989). Children 's goals in game playing situations. *Unpublished manuscript*.
- TAYLOR, B.R. y DOBBD, A.R. (1987). Priming effects of heat on aggressive thoughts. *Social Cognition*, 5, 131-143.
- TEDESCO, L.A. & GAIER, E.L. (1988). Friendship bonds in adolescence. *Adolescence*, 89, 127-136.
- TESSER, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. En L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, vol 21. Nueva York: Academic Press.
- THOMA, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180.

- THORNTON, B. & RYCKMAN, R.M. (1991). Relationships between physical attractiveness, physical effectiveness, and self-esteem: A cross-sectional analysis among adolescents. *Journal of Adolescence*, 14, 85-98.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1994). Programa de Educación Social y Afectiva. Málaga: Puerta Nueva.
- TROMMSDORFF, G. (1985). Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany. En I. Reyes-Lagunes y Y.H. Poortinga (Eds.), Fromm a different perspective: studies of behavior across cultures. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- TUCKER, L.A. (1982). Relationship between perceived conatotype of body cathexis of college males. *Psychology Reports*, 50, 983-989.
- TUCKER, L.A. (1983). Muscular strenght and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1355-1360.
- TURIEL, E. (1983). The Development of Social Knowledge. Cambrige: University Press. (Traducción castellana (1984). Madrid: Debate).
- TURNER, J.C. (1988). Comments on Doise's individual and social identities in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 113-116.
- VANGELISTI, A.L. (1992). Older adolescents' perceptions of communication problems with their parents. *Journal of Adolescent Research*, 7, 382-402.
- VAN RILLAER, J. (1978). La Agresividad Humana. Barcelona. Herder.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G.(1989). Violence, Bullying and Counselling in the Iberican Península», en E. Rolandy E. Munihe (eds), Bullying: a International Perspective, 1989, London: D.Fulton.
- WAAS, G. A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development*. 59, 969-992.
- WAGNER, B.M. & PHILLIPS, D.A. (1992). Beyond beliefs: Parent and child behaviors and children's perceived academic competence. *Child Development*, 63, 1380-1391.
- WALKER, A.J. (1985). Reconceptualizing family stress. *Journal of Marriage and the Family*, 47, 827-837.
- WALKER, J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.

- WEINER, B. & GRAHAM, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C.E. Izard; J. Kagan & B.Zajonc (Eds.). Emotions, cognition, and behavior (pp.167-191). Cambridge, England: University Press.
- WEINSTEIN, E. (1969). The development of the interpersonal competence. En: Goslin (Ed.) Handbook of Socialization. Chicago: Rand McNally.
- WEISS, R.S. (1974). The provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), Doin unto others (pp.17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- WERNER, E.E. & SMITH, R.R. (1982). Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill.
- WHEELER, V.; LADD, G. (1982) Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental psychology*. Vol. 18, no 6, 795-805.
- WHITBECK, L.B.; HOYT, D.R.; SIMONS, R.L.; CONGER, R.D.; ELDER, G.H., Jr., LORENZ, F.O. & HUCK, S. (1992). Intergenerational continuity of parental rejection and depressed affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 1036-1049.
- WHITE, J.W. (1993). Women's aggression in intimate relationships: A feminist perspective. Peper presented at Symposium on Transformations: Reconceptualizing Theory and Research with women, 5th International Interdisciplinary Congress on Women, San José, Costa Rica, February, 23.
- WHITE, J.W.; KOSS, M.P. (1991). Courtship violence: Incidence in a national sample of higher education students. *Violence and Victims* 6, 247-257.
- WHITING, B.B. & EDWARDS, C.P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children three through eleven. *Journal of Social Psychology*, 91, 171-188.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. K.(1993). Survey of the Nature Extent of Bullying in junior Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 1, pp. 3-25.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J.S.; Mac IVER, D.; REWMAN, D.A. & MIDGLEY, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27, 552-565.
- WINFREY, L. P. L., & GOLDFRIED, M. R. (1986). Information processing and the human change process. In R, Ingram (Ed.), Information processing approaches to clinical Psychology (pp. 241-258). San Diego, CA: Academic Press.

- WINTRE, M. G., POLIVY, J., & MURRAY, M. A. (1990). Self-predictions of emotional response patterns: Age, sex, and situational determinants. *Child Development*, 61, 1124-1133.
- WISE, K. L., BUNDY, K. A., BUNDY, E. A., & WISE, L. A. (1991). Social skills training for young adolescents. *Adolescence*, 26, 233-242.
- WOLFE, D. (1988) Child abuse and neglect. En: E. Mash & D. Terdal, (Eds.), Behavioral assesment of childhood disorders. New York: Guilford Press.
- WOODWARD, J. C., & KALYAN-MASIH, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25, 977-988.
- YOUNG, J.W. & FERGUSON, L.R. (1979). Developmental changes through adolescence in the spontaneous nomination of reference groups as a function of decision content. *Journal of Youth and Adolescence*, 8, 239-252.
- YOUNGS, G. A., Jr., RATHGE, R., MULLIS, R., & MULLIS, A. (1990). Adolescent stress and self-esteem. *Adolescence*, 25, 333-342.
- YOUNISS, H. (1980) Parents and peers in social development. Chicago: The University of Chicago Press.
- YOUNISS, J. & SMOLLAR, J. (1985). Adolescent relationships with mothers, fathers, and friends. Chicago: the University of Chicago Press.
- ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M., WAGNER, E., & CHAPMAN, M.(1992). Development of concern for others. *Development Psychology*, 28, 126-136.
- ZAJONC, R. B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*. 35, 151-175.
- ZANI, B. (1991). Male and female patterns in the discovery of sexuality during adolescence. *Journal of Adolescent*, 14, 163-178.
- ZANÓN, J.L. (1993). Desarrollo de la capacidad de razonamiento moral y valores humanos en adolescentes. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de València.
- ZARBATANY, L., HARTMANN, D. P., & RANKIN, D. B. (1990). The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Development*, 61, 1067-1080.