

Actitudes y creencias en torno a la violencia en adolescentes de Secundaria

María Viniegra Cabello*

Resumen

En el artículo que se presenta a continuación se reflejan datos recientes sobre las actitudes y creencias de los jóvenes en torno a la violencia, y sobre su evolución con el paso del tiempo. Se recogen opiniones referentes a dos momentos distintos (año 2003 y año 2005) que permiten valorar posibles cambios de las actitudes de un grupo de adolescentes que cursan la Etapa de Secundaria. Los resultados nos permiten reflexionar sobre la calidad y eficacia de las actuaciones que se están llevando a cabo en contra de los principios de violencia e intolerancia.

Palabras Clave:

Género, actitudes y creencias en torno a la violencia, violencia escolar.

Abstract

In the article below you can find recent data about attitudes and beliefs of youngsters regarding violence, and its evolution along time. There are also opinions regarding two different moments (years 2003 and 2005) which allow to appraise possible changes in the attitudes of a group of youngsters studying the Spanish Secondary Stage. The results allow us to think about the quality and efficiency of the performance which are being carried out against the fundamentals of violence and intolerance.

Keywords:

Gender, attitudes and beliefs around violence, school violence,

*Colegio Maravillas (Madrid)
mviniegc@lasallemaravillas.com

1. Fundamentación teórica

La mayoría de los estudios realizados en las dos últimas décadas sobre la violencia entre escolares se ha realizado desde una perspectiva descriptiva, buscando sobre todo conocer la incidencia del problema en sus distintas manifestaciones y prestando muy poca atención a las condiciones que lo provocan, más allá del perfil de los individuos que intervienen como agresores o como víctimas (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

Gran parte de estos estudios sobre las condiciones que subyacen a la violencia entre escolares, se centran en el perfil de agresores y víctimas como si se tratara de un problema individual. En los últimos años, comienza a reconocerse la necesidad de explicar dicho problema desde una perspectiva interactiva que permita comprender el papel que las características de la escuela y del contexto escolar en el que se encuentra pueden tener para explicar por qué surge y cómo se mantiene.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la violencia entre escolares ignoran la decisiva influencia que los responsables de la educación, incluido el profesorado, pueden tener en dicho problema. Se ha tratado, incluso, en algunas ocasiones como si fuera una consecuencia inevitable de la interacción entre iguales o en la que los adultos no pueden o no deben intervenir. Según lo cual, no resulta sorprendente que con cierta frecuencia, el profesorado se manifieste reacio a participar en programas destinados a prevenir dicho problema (Cowie, 2000).

En las investigaciones de acoso escolar, tradicionalmente se ha clasificado a los escolares como víctimas, agresores y espectadores. Actualmente, la evidencia empírica refleja que existe también el papel de víctima-agresor. Olweus, (2005) expone además que, aquellas personas que no participan directamente de la violencia pero que conviven con ella, en ocasiones no quieren o no son capaces de hacer nada para evitar las situaciones de agresión de sus iguales, lo que puede llegar a producir en ellos, aunque en menor grado, problemas parecidos a los que se dan en la víctima o en el agresor (miedo a poder ser víctima de una agresión similar, reducción de la empatía...) y contribuyen a que aumente la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad respecto a los problemas de los demás, características que aumentan el riesgo de que sean en un futuro, protagonistas directos de la violencia.

1.1 Condiciones de riesgo y protección

1.1.1 *Perspectiva ecológica*

La perspectiva más adecuada para conceptualizar la complejidad de las causas ambientales que incrementan o reducen el riesgo de que surja la violencia, es la

planteada desde el enfoque ecológico, (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980), y su diferenciación en cuatro niveles. El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente (Bronfenbrenner, 1987):

- El microsistema o contexto inmediato en que se encuentra una persona, como la escuela o la familia. *Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.*
- El mesosistema o conjunto de contextos en los que se desenvuelve (la comunicación entre los distintos contextos educativos, representa una condición protectora contra el deterioro producido por numerosas condiciones de riesgo de violencia). *Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente.*
- El exosistema, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas, pero que influyen en los entornos específicos que sí lo contienen, como la televisión o la facilidad para acceder a las armas. *Se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.*
- El macrosistema, conjunto de esquemas y valores culturales del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas. *Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.*

Los riesgos en el desarrollo deben evaluarse teniendo en cuenta las influencias del microsistema, exosistema y macrosistema. La influencia de las relaciones familiares se mantiene fuerte al actuar en relación con las influencias de las relaciones con los iguales para actuar sobre los riesgos (Dishion y Andrews, 1995). La influencia de ambos es interdependiente.

1.1.2 Perspectiva evolutiva

Para prevenir la violencia desde la educación es imprescindible adoptar una perspectiva evolutiva, adaptando la intervención a la edad de las personas con las que se vaya a realizar. El riesgo de violencia aumenta cuando el individuo no ha tenido oportunidades

para desarrollar las habilidades y competencias necesarias para construir la no violencia. Por eso, para prevenirla es preciso favorecer las condiciones que protegen de la violencia, reduciendo el riesgo de ejercerla o de ser su víctima: la empatía, la confianza básica en uno mismo y en los demás, la capacidad para desarrollar un proyecto personal constructivo, la capacidad para la amistad, la colaboración y la negociación y una identidad positiva basada en el respeto a los derechos humanos (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2002).

La definición de las tareas evolutivas básicas realizada en los últimos años desde la psicopatología evolutiva, resulta de gran relevancia para comprender la relación entre el desarrollo infantil y el que se produce en edades posteriores (Cichetti, 1989; Aber et al., 1989; Rieder y Cichetti, 1989). Según este enfoque, para comprender los efectos que a largo plazo producen las situaciones vividas en un determinado momento evolutivo es necesario analizar la influencia que dichas situaciones tienen en las tareas y competencias críticas de dicha edad (Cichetti, 1989).

La comprensión de los procesos que obstaculizan el desarrollo psicológico y la salud mental, ha llevado en las últimas décadas a aplicar a dicho ámbito el principio ampliamente aceptado en la medicina según el cual “más vale prevenir que curar” (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2002).

Desde el punto de vista preventivo, tiene una especial significación la actual psicopatología evolutiva, que intenta explicar y prevenir las perturbaciones psicológicas tomando como referencia las tareas y procesos que favorecen un adecuado desarrollo pudiéndose diferenciarse los siguientes elementos:

- El enfoque de las tareas críticas y competencias básicas, centrado fundamentalmente en las primeras etapas del desarrollo y el estudio de los niños maltratados (Cichetti, 1989; Rieder y Cichetti, 1989).
- Las aplicaciones del enfoque cognitivo-evolutivo a la terapia de niños y adolescentes con trastornos graves, basado en el entrenamiento de la capacidad de adopción de perspectivas (Keating y Rosen, 1991; Rosen, 1991; Selman y Yudovich, 1980; Rogers y Kegan, 1991).

Cuando el desarrollo se produce normalmente, las competencias adquiridas en los niveles básicos permiten la adquisición de las competencias posteriores y quedan integradas en estas últimas. Mientras que, por el contrario, las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva, obstaculizan el desarrollo de las siguientes. Los estudios realizados sobre los efectos de la violencia en los niños

proporcionan un sólido respaldo a dicha hipótesis, al encontrar que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que ésta se produce y de las oportunidades que el niño tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar de dicha violencia (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

1.2 Violencia y actitudes hacia la diversidad

Como exponen Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, (2002), la violencia puede ser utilizada para responder a funciones psicológicas y sociales cuando no se dispone de recursos positivos para ello:

- Integrarse en un grupo de referencia siguiendo las presiones de dicho grupo a ejercer la violencia.
- Resolver conflictos de intereses o proporcionar experiencias de poder y protagonismo social (cuando se carece de habilidades alternativas para conseguirlo de otra forma).
- Demostrar que se ha dejado de ser un niño (llevando a la práctica conductas de riesgo o prohibidas por los adultos).
- Afirmar la propia identidad (cuando el valor se ha asociado a la fuerza, al control absoluto o al sostenimiento de los demás, como suelen transmitir a veces los estereotipos sexistas masculinos).

Por ello, para prevenir la violencia es necesario proporcionar recursos positivos y eficaces con los que poder llevar a cabo dichas funciones sin necesidad de recurrir a la violencia.

La violencia incluye componentes de diversa naturaleza en torno a los cuales debe orientarse tanto su explicación como su prevención (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2002):

- 1) *Componente cognitivo.* A la violencia subyacen deficiencias cognitivas que impiden comprender los problemas sociales en toda su complejidad y que conducen a conceptualizar la realidad de forma absolutista y dicotómica (en términos de blanco y negro), graves dificultades para inferir adecuadamente cuáles son las causas que originan los problemas, o la tendencia a extraer conclusiones excesivamente generales a partir de informaciones parciales y sesgadas, problemas en el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.

- 2) *Componente afectivo o evaluativo.* El riesgo de violencia aumenta cuando ésta se asocia a valores o personas con las que el sujeto se identifica. Una de sus principales causas suele ser el sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia los demás, así como la tendencia a asociar la violencia con el poder y a considerarla como una forma legítima de responder al daño que se cree haber sufrido.
- 3) *Componente conductual.* La violencia suele producirse por la falta de habilidades que permitan resolver los conflictos sociales sin recurrir a ella; y se refuerza a través de experiencias en las que el individuo la utiliza para responder a una de las funciones psicológicas mencionadas anteriormente.

Se ha comprobado que aquellas personas que poseen actitudes intolerantes extremas, se diferencian de las que no las poseen por (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004):

- Su inferior capacidad para detectar el racismo y comprender la influencia que la historia y el contexto tienen en las actuales diferencias sociales.
- La tendencia a percibir la realidad social de forma absolutista y dicotómica, en términos blanco-negro.
- El sentimiento de haber sido injustamente tratado, que provoca una fuerte hostilidad hacia colectivos que se consideran inferiores, especialmente cuando se perciben como receptores de protección social. Gerber (1995) expone que una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra determinados grupos (las mujeres, las minorías, o los escolares que sufren situaciones de acoso) está estrechamente relacionada con las diferencias de estatus y poder.
- Los estudios realizados sobre la influencia de la educación en los componentes expuestos anteriormente, reflejan que éstos se producen con una relativa independencia (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992):
- El desarrollo cognitivo y la enseñanza de habilidades de categorización y explicación causal influyen especialmente en el componente cognitivo.
- Las actitudes que se observan en los agentes de socialización (compañeros, padres, profesores) se relacionan fundamentalmente con el componente afectivo.
- Las experiencias específicas que se han vivido, en relación a individuos de grupos que se perciben diferentes, influyen sobre todo en el componente conductual.

A través de las relaciones que cada individuo ha establecido con las personas más significativas de su entorno (en la familia, el grupo de iguales, la escuela, los medios de comunicación...) ha aprendido a dar significado a las semejanzas y diferencias

existentes entre los distintos grupos con los que se relaciona, a juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que surgen en dichos contextos, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta en situaciones conflictivas (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

Por lo tanto, para favorecer la superación de las creencias que conducen a la intolerancia y a la violencia es preciso proporcionar esquemas que permitan tolerar la incertidumbre y construir adecuadamente la propia identidad, sin necesidad de establecerla contra los que se perciben diferentes o en situación de debilidad, descubriendo que todos y todas somos al mismo tiempo iguales y diferentes, que el significado que damos a la realidad no es la propia realidad, sino una construcción nuestra, y que las diferencias entre distintos grupos sociales suelen estar profundamente influidas por el contexto social y por la historia, así como la importancia que las diferencias de oportunidades suelen tener en este sentido.

Aunque se ha producido un avance en el rechazo a la violencia, su prevención debe ser todavía un objetivo prioritario. Diversos autores alertan, en este sentido, sobre la estrecha relación que se observa entre rechazo a la democracia y racismo, así como sobre la necesidad de adoptar medidas que eviten el incremento de ambos problemas, que podría producirse en el futuro, como está sucediendo en otros países de nuestro entorno.

1.3 Relación entre actitudes hacia la diversidad, justificación de la violencia y acoso

La evidencia disponible sobre este tema permite afirmar que una de las condiciones que incrementa de forma considerable el riesgo de ser víctima de acoso es pertenecer a un grupo sobre el que existen prejuicios y exclusiones negativas en el conjunto de la sociedad (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

En este sentido, se ha comprobado que en las aulas de integración, los niños y niñas con discapacidad tienen más riesgo de ser víctimas de la violencia de sus compañeros (Whitney y Smith, 1993). También están en superior situación de riesgo los niños que contrarían el estereotipo sexista tradicional (Rivers, 1999), los que tienen dificultades de expresión verbal (Haug-Jones y Smith, 1999), que suelen ser frecuentemente ridiculizados por ello, así como los que pertenecen a minorías étnicas o culturales, que con frecuencia sufren lo que se podría denominar *acoso racista* (humillaciones,

generalmente verbales, asociadas a dicha pertenencia), especialmente si están en desventaja académica o socioeconómica (Troyna y Hatcher, 1992).

Como reflejan estos resultados, el hecho de ser percibido como diferente o en situación de debilidad, incrementa considerablemente el riesgo de ser víctima de la violencia de los compañeros en la escuela tradicional, en la que se reproducen con demasiada frecuencia los prejuicios y estereotipos que existen en el conjunto de la sociedad, origen de una buena parte de las conductas de exclusión y violencia entre iguales que se dan en la escuela cuando no se llevan a cabo medidas explícitamente dirigidas a combatir estos problemas (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

Al estudiar de forma específica el sexismo y la violencia de género, (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2001), se encuentra que la tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia en general está estrechamente relacionada con la tendencia a rechazar todo tipo de creencias sexistas y de justificación de violencia de género.

Numerosos autores han estudiado la relación entre cognición y conducta agresiva (Dodge y Frame, 1982; Richard y Dodge, 1982; Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Slaby y Guerra, 1990; Dodge y Crick, 1990; entre otros), encontrando una relación positiva entre ésta y la tendencia a percibir la realidad de forma absolutista y dicotómica, realizar generalizaciones excesivas, elegir más soluciones agresivas que prosociales y las creencias en que el mundo es un lugar hostil y violento y en que uno es el blanco favorito de las intenciones hostiles y malignas de otras personas.

Diversos estudios realizados específicamente sobre la violencia entre escolares también confirman la relación, entre las creencias que justifican la intolerancia, y la violencia y su utilización, puesto que en ellos se comprueba que los agresores manifiestan un superior acuerdo con dichas creencias que sus compañeros (Bentley y Li, 1995; Bosworth et al., 1999, Deptula y Cohen 2004; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Espelage et al., 2000). De lo cual se deriva la posibilidad de interpretar dicho acuerdo como un indicador de riesgo y la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que ayuden a rechazar todo tipo de violencia, incidiendo sobre el valor de la igualdad y el respeto a los derechos humanos, incluyendo al mismo tiempo un tratamiento específico sobre cada problema, enseñando a detectar y a combatir el conjunto de prejuicios y estereotipos que a él conducen (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

Connolly et al., (2000), por su parte, en un estudio realizado con adolescentes, comprobaron que los que desempeñaban el papel de matón con sus compañeros

manifestaban actitudes contrarias a la igualdad entre hombres y mujeres, establecían relaciones de pareja de forma precoz, e incurrían en conductas de violencia de género, con mayor frecuencia que los otros estudiantes.

Sutton y Keogh, (2000) encuentran que los agresores presentan mayores actitudes *maquiavélicas*: “el grado en que se considera que los otros son indignos de confianza y manipulables en las relaciones interpersonales”, que el resto. Andreu, (2000) observa que el grupo que desempeña el papel de víctima y agresor, supera a los que son puramente víctimas y agresores en lo que se refiere a dichas actitudes.

Hay que tener en cuenta, como ya se ha comentado, que una de las causas más importantes de la violencia que se ejerce contra determinados grupos (las mujeres, las minorías, o los escolares que sufren situaciones de *bullying*) está estrechamente relacionada con las diferencias de estatus y poder (Gerber, 1995). Y que los estereotipos existentes hacia dichas personas pueden ser utilizados para *legitimar* y mantener dichas diferencias. En apoyo de la relación existente entre estos dos problemas cabe interpretar también el hecho de que al igualarse el poder entre dos grupos, las actitudes intergrupales suelen mejorar. Cambio que puede ser considerado como una prueba de la importancia que tiene construir activamente la igualdad desde la escuela para prevenir la violencia (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

La investigación sobre el acoso escolar desarrollada hasta el momento revela que determinadas características de la personalidad o ciertos patrones de conducta en combinación con la fuerza física o la debilidad en el caso de los chicos, son importantes para el desarrollo de este problema dentro de los factores de riesgo individuales. Al mismo tiempo, factores ambientales como las actitudes, rutinas y comportamientos de las figuras adultas, y en particular profesores, tutores, directivos del colegio, juegan un papel determinante en la dimensión en la que se manifiesta el problema tanto en las clases como en otras dependencias del colegio. Por último las actitudes que se dan dentro de la relación con el grupo de iguales son también muy importantes (Olweus, 2005).

1.4 La violencia entre iguales y el género

En el estudio realizado para el Defensor del Pueblo (2000) sobre la incidencia de este problema en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria en España, se detectan diferencias en función del género, puesto que los chicos reconocen participar más en situaciones de violencia directa (insultar, esconder cosas, robar y amenazar para meter miedo) y las chicas en situaciones de violencia indirecta (hablar mal de otros).

También son más las chicas que afirman haber sufrido dicha situación como víctimas, mientras que entre los chicos, es más frecuente la victimización en no dejar participar, poner motes y amenazar para meter miedo.

En la investigación llevada a cabo por Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, (2004) se obtienen resultados similares, encontrando que el nivel de acuerdo manifestado por los adolescentes hacia las creencias que conducen a los distintos tipos de violencia (entre iguales, doméstica, hacia minorías...) es significativamente más alto al nivel de acuerdo manifestado por las adolescentes. Resultados que van en la dirección de los obtenidos en estudios anteriores y que permiten confirmar una vez más, el superior riesgo de violencia e intolerancia que existe entre los chicos en sus componentes cognitivo y valorativo, así como la necesidad de ayudar a superar la asociación de dichos problemas con valores masculinos en los programas de prevención de la violencia.

Los resultados reflejan que las adolescentes conceptualizan los problemas que suelen conducir a la violencia entre iguales en el ocio con un nivel de elaboración significativamente superior al de los adolescentes. En dicha dirección se orienta también el hecho de que ellas propongan estrategias de mejores consecuencias sociales. Aunque en este caso, y en contra de lo observado en estudios anteriores, las diferencias no llegan a ser significativas. Estos resultados reflejan que en la muestra evaluada las diferencias de género se mantienen con una mayor claridad en los componentes cognitivo y valorativo de la violencia que en el componente de disposición conductual.

En contra de lo detectado en otros estudios, no se observan diferencias en función del género en la satisfacción con uno mismo ni en la valoración del aprendizaje y la relación con el profesorado. Resultados que vuelven a reflejar la reducción de las diferencias tradicionalmente observadas entre las y los adolescentes.

Las chicas declaran ser víctimas de exclusión en la escuela en mayor medida que los chicos y presenciar con más frecuencia este tipo de situaciones. Por el contrario, son los chicos los que ejercen con más frecuencia como agresores tanto en situaciones de gravedad media como en situaciones de gravedad extrema. No observándose diferencias significativas en función del género en las situaciones de violencia en el ocio. Estos resultados reflejan una vez más, la necesidad de incluir en los programas de prevención actividades que ayuden a superar el sexismo y la asociación de los valores masculinos con la violencia.

Resulta conveniente tener en cuenta, también, que la ausencia de diferencias de género en el ocio puede ser interpretada como un indicador de la fuerte presión grupal que

suele existir en dicho contexto, que podría obstaculizar los mecanismos de inhibición de la violencia de las adolescentes, así como la posible tendencia de éstas a reproducir el estereotipo masculino tradicional como un mecanismo de adaptación a dicho contexto. De lo cual se deriva la necesidad de tener esto en cuenta en los programas de prevención, orientando la superación del sexismo de forma que favorezca una identificación con la totalidad de los valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la empatía, la ternura) y a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían (como la violencia o la obsesión por la imagen corporal).

Cerezo, (2005) encuentra en sus últimas investigaciones que en la faceta de agresor los porcentajes en cuanto al género se encuentran bastante equilibrados.

Para explicar las diferencias que con frecuencia se observan en el acoso en función del género de los adolescentes conviene tener en cuenta cómo influye éste en otros aspectos de su desarrollo psicosocial. Y es que, como exponen Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane (2004), la forma sexista de construir la identidad puede obligarles a identificarse con determinados problemas tradicionalmente asociados al estereotipo femenino y masculino: la pasividad, la dependencia y la sumisión, en el caso de las mujeres y la dureza, el dominio o la utilización de la violencia, en el caso de los hombres (O'Toole et al., 1997).

Además de obligar a identificarse con los problemas mencionados en el párrafo anterior, el sexismo limita los posibles valores y cualidades a los tradicionalmente considerados como femeninos o masculinos, confundiendo lo biológico con lo psicosocial y pretendiendo justificar así el mantenimiento de una injusta división del mundo y sus valores en dos espacios, el público, el del poder, para los hombres, y el privado, el de las emociones y el cuidado de las personas, para las mujeres (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004). Así, la representación sexista del mundo puede actuar como una profecía que se cumple automáticamente, al transmitir desde muy corta edad a los niños y las niñas con qué cualidades, valores y problemas deben identificarse, de qué actividades deben participar y de cuáles no.

Independientemente del sexo, el rol masculino tanto en chicas como en chicos está asociado con el bullying. Los chicos poco masculinos están más asociados con la victimización y tienen menos amistades de su mismo sexo. La masculinidad se percibe como un factor de protección en referencia a la angustias, aflicción...Por lo tanto, es necesario tener en cuenta además del sexo, el diagnóstico del género (masculinidad o feminidad) para predecir posibles agresores o víctimas (Young y Sweeting, 2004).

2. Objetivos

De los objetivos planteados en la investigación, se incluyen los relacionados con las Actitudes y Creencias en torno a la violencia:

- Conocer las diferencias existentes en función del género en relación con las Creencias sobre la Diversidad y la Violencia. En torno a este objetivo se planteó la siguiente hipótesis:
 - *“Las adolescentes expresarán un menor acuerdo que los adolescentes con las creencias intolerantes y de justificación de la violencia, evaluadas a través del Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad y Violencia (CADV)”.*
- Conocer si existen diferencias en las creencias hacia la diversidad y la violencia con el paso del tiempo.

3. Método

3.1 Participantes

El estudio que se presenta a continuación se ha llevado a cabo con los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo privado (no concertado) de Madrid. Dicho centro comprende las etapas de Primaria, Secundaria y Bachillerato.

El total de alumnos que compone la etapa de Secundaria cada año, es de aproximadamente 640. Éstos se encuentran distribuidos en dos ciclos (1.º y 2.º). El primer ciclo de secundaria está compuesto por 150 alumnos de 1.º ESO y 160 de 2.º ESO. El segundo ciclo se compone de 180 alumnos de 3.º ESO y 150 de 4.º ESO. El centro es de línea cinco.

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en dos momentos diferentes (cursos académicos 02-03 y 04-05), sin intervención alguna en el proceso intermedio. En las dos fases de recogida de información se realizó la evaluación a la totalidad de alumnos de la etapa de Secundaria.

El **grupo inicial** estaba integrado por un total de **1280 sujetos**, provenientes de **40 aulas** de los diferentes cursos de la etapa de Secundaria. Hubo un grupo de alumnos que quedaron excluidos del estudio por no haber asistido a clase alguno de los días de aplicación de los instrumentos (ausencia justificada por la familia) o por no haber

completado alguno de los cuestionarios correctamente; quedando **finalmente 1075 adolescentes**.

Curso	Varones	Mujeres	Total
1.º ESO	83	43	126
2.º ESO	83	56	139
3.º ESO	92	61	153
4.º ESO	87	50	137
	345	210	555

Curso académico 02-03

Curso	Varones	Mujeres	Total
1.º ESO	92	40	132
2.º ESO	78	56	134
3.º ESO	71	37	108
4.º ESO	92	54	146
	333	187	520

Curso académico 04-05

Las edades de los participantes están comprendidas entre los 12 y los 16 años. Prácticamente la totalidad de jóvenes participantes son de nacionalidad española y pertenecientes a una clase social (media-alta), incluida la pequeña minoría de alumnos pertenecientes a otras nacionalidades (la condición de centro privado no concertado determina, en parte, la situación económica de las familias).

Las diferencias que se perciben en la distribución de los alumnos según el género, se deben principalmente a que el colegio en que se ha llevado a cabo la investigación, cuando se fundó era únicamente para alumnos varones. A pesar de que a partir de la década de los ochenta el colegio pasó a ser mixto en todas sus etapas, la solicitud de plazas sigue siendo en mayor medida, para alumnos que para alumnas.

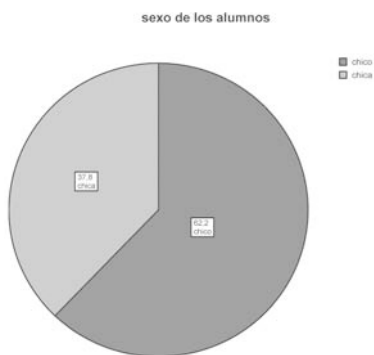


Figura a1. Distribución de los sujetos evaluados en el año 2003 según el género (62,2% de varones y 37,8% de mujeres).

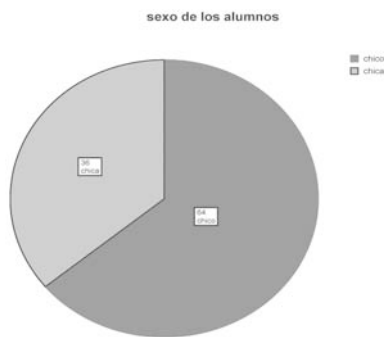


Figura a2. Distribución de los sujetos evaluados en el año 2005 según el género (64% de varones y 36% de mujeres).

3.2 Instrumentos de evaluación

Los instrumentos empleados para evaluar las condiciones de riesgo y de protección respecto a la violencia entre iguales fueron los siguientes:

- A) Cuestionario sobre Actitudes hacia la Diversidad y la Violencia (CADV)**, confeccionado y validado en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

- B) Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y el Ocio (CEVEO)**, confeccionado y validado en investigaciones anteriores (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004).

En el presente artículo se hace mención a los resultados referentes a las Actitudes y Creencias, que se obtienen a partir del primer cuestionario. Éste, consta de 72 ítems en los que se expresan creencias relacionadas con la justificación de la violencia en los distintos ámbitos (en la pareja, en la familia, entre iguales...), creencias sexistas y manifestaciones de intolerancia hacia grupos minoritarios. El cuestionario permite evaluar con rapidez y precisión importantes condiciones que incrementan el riesgo de utilizar la violencia, sobre:

- La justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía.
- Las creencias sexistas y la justificación de la violencia doméstica.
- La intolerancia, el racismo, la xenofobia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo.
- El acuerdo con creencias tolerantes y que rechazan la violencia.

El tiempo de aplicación de esta prueba en condiciones normales y con adolescentes con suficientes destrezas lectoras puede oscilar entre 30-50 minutos.

3.3 Procedimiento

La recogida de datos de los sujetos en el estudio, se realizó dentro de su horario lectivo, con el conocimiento previo de las familias y Dirección del centro. Los tutores de la Etapa de Secundaria recibieron una breve explicación del estudio.

La evaluación fue colectiva (en cada grupo-clase de 30 alumnos aproximadamente), pero en todo momento se respetó el silencio y el trabajo individual. Los alumnos se encontraban colocados en mesas individuales y separadas, lo que favoreció un buen clima de trabajo.

A cada uno de los 40 grupos participantes se les asignó la hora de tutoría con el fin de que los alumnos dispusiesen de tiempo suficiente para responder a las preguntas planteadas en los cuestionarios.

La aplicación fue llevada a cabo por la autora de la investigación; los tutores de los diferentes grupos no estuvieron presentes. En cada sesión se realizó una presentación del estudio a los adolescentes, explicándoles los objetivos del trabajo, pidiéndoles su colaboración y haciendo énfasis en el carácter confidencial y anónimo de la información. Se hizo especial hincapié en que los alumnos respondieran a todas las cuestiones planteadas con la mayor sinceridad posible.

4. Resultados

4.1 Resultados sobre las diferencias en función del género en creencias hacia la diversidad y la violencia

En las figuras 1.a y 1.b se presentan las medias de las puntuaciones en los diferentes factores para los adolescentes en función del género. Las tablas completas con todos los estadísticos se incluyen a continuación.

Los baremos de respuesta de cada uno de los factores son diferentes, por lo que los resultados deben interpretarse comparando los de un mismo factor y no las diferencias que se perciben entre ellos.

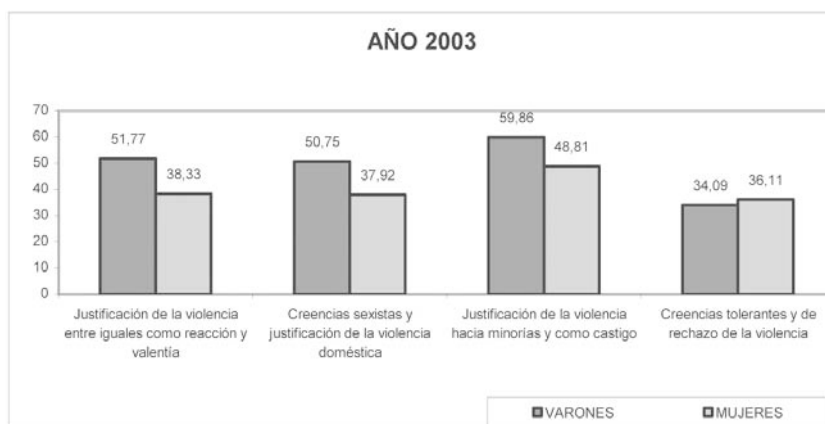


Figura 1.a Creencias sobre la diversidad y la violencia según el género. Año 2003.

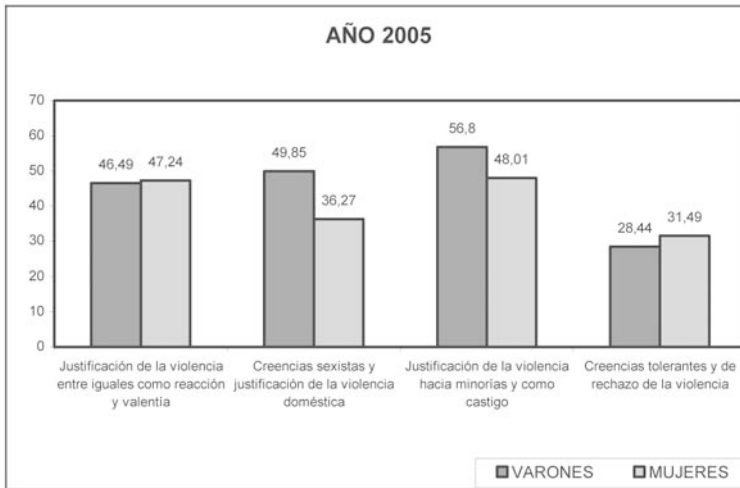


Figura 1.b Creencias sobre la diversidad y la violencia según el género. Año 2005.

En los dos momentos de recogida de información, únicamente se mantuvo el supuesto de homogeneidad de varianzas en el tercer y cuarto factor, por lo que en los dos restantes se utilizó el contraste *t de Student*, con varianzas distintas y grados de libertad calculados.

Como puede observarse en las figuras 1.a y 1.b y en las tablas que se incluyen a continuación, en los tres primeros factores los chicos obtienen puntuaciones significativamente superiores a las chicas en el primer momento de evaluación (año 2003) y lo mismo ocurre en el segundo y tercer factor en el año 2005. Al contrario de lo que sucede en el factor cuatro, sobre creencias tolerantes y de rechazo de la violencia, en el que son ellas las que obtienen la puntuación más elevada, con una diferencia entre ambos géneros, también significativa en el año 2003 y en el año 2005. Resalta el hecho de que en el año 2005 no se obtengan diferencias significativas en el primer factor donde, al contrario de lo que cabría esperar, las chicas alcanzan puntuaciones más elevadas que los varones, y se observa una tendencia $t(458,847) = -1,857, p = 0,064$, que no llega a alcanzar los niveles de significación estadística pero se aproxima a ellos.

Se acepta parcialmente la hipótesis de la investigación: *“Las adolescentes expresarán un menor acuerdo que los adolescentes con las creencias intolerantes y de justificación de la violencia, evaluadas a través del CADV”* ya que en el año 2005 se observa superior riesgo de justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía en las chicas.

	Sexo	Media	Desviación típica	t (g.l.)
Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía	chico	51,77	16,56	10,783***
	chica	38,38	12,53	(527,458)
Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica	chico	50,75	15,62	11,347***
	chica	37,86	11,06	(540,503)
Justificación de la violencia hacia minorías y como castigo	chico	59,86	15,78	8,323***
	chica	48,70	14,57	(553)
Acuerdo con creencias tolerantes y de rechazo de la violencia	chico	34,09	6,48	-3,667***
	chica	36,12	6,05	(553)

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabla A Estadísticos de las Creencias y Actitudes en función del género. AÑO 2003.

	Sexo	Media	Desviación típica	t (g.l.)
Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía	chico	46,49	5,019	-1,857
	chica	47,24	4,005	(458,847)
Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica	chico	49,85	18,006	10,671***
	chica	36,28	10,978	(514,563)
Justificación de la violencia hacia minorías y como castigo	chico	56,80	17,929	5,589***
	chica	48,02	15,819	(518)
Acuerdo con creencias tolerantes y de rechazo de la violencia	chico	28,44	8,222	-4,183***
	chica	31,4940	7,537	(518)

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabla B Estadísticos de las Creencias y Actitudes en función del género. AÑO 2005.

4.2 Evolución de las actitudes hacia la diversidad y la violencia con el paso del tiempo

A continuación se exponen los análisis correspondientes a los cuatro factores del Cuestionario de Actitudes sobre la Diversidad y la Violencia (CADV). Se lleva a cabo una valoración de dichas Actitudes teniendo en cuenta diferentes generaciones de estudiantes.

Factor 1. Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía

Únicamente se encuentran diferencias entre las generaciones si se tiene en cuenta el género. Los alumnos varones evaluados en el segundo momento (año 2005) en los cuatro cursos de Secundaria muestran menor acuerdo con la justificación de la violencia entre iguales (no se asumen varianzas iguales), mientras que las alumnas, han aumentado su acuerdo con respecto a las adolescentes evaluadas en 2003 (tampoco se asume la igualdad de varianzas). La diferencia encontrada entre los dos momentos en ambos géneros es estadísticamente significativa. El hecho de que no se observen diferencias globales entre las generaciones se debe a esta compensación que se da en los dos géneros.

Justificación de la violencia entre iguales como reacción y valentía	Año escolar	Media	Desviación típica	t (g.l.)
CHICOS	2003	51,77	16,56	5,660 (408,771)***
	2005	46,49	5,02	
CHICAS	2003	38,38	12,53	-9,703 (255,933)***
	2005	47,24	4,01	

* p < 0,05 ** p < 0,01 *** p < 0,001

Tabla C Análisis transversal del factor 1 del CADV en función del género.

Factor 2. Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica:

Únicamente el grupo de alumnos de 1.º de Secundaria evaluado en el 2005 se muestra menos de acuerdo (diferencia estadísticamente significativa con t (256)= 3,529 y

$p < 0,001$, asumido el supuesto de homogeneidad de varianzas) con las creencias sexistas en comparación con la generación de alumnos de 1.º evaluada en 2003. En el resto de cursos de Secundaria no se encuentran diferencias significativas, si bien, en los tres casos aumenta la media en el año 2005.

En ningún caso se observan diferencias significativas con respecto al género de los alumnos.

Creencias sexistas y justificación de la violencia doméstica	Año escolar	Media	Desviación típica	t (g.l.)
1.º ESO	2003	52,01	15,29	3,529 (256)***
	2005	44,65	18,03	
2.º ESO	2003	45,79	15,60	-0,243 (271)
	2005	46,26	16,47	
3.º ESO	2003	44,72	14,99	-0,633 (259)
	2005	45,96	16,43	
4.º ESO	2003	41,61	14,04	-0,926 (274,953)
	2005	43,35	17,39	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabla D Análisis transversal del factor 2 del CADV en función del curso.

Factor 3. Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo:

De nuevo el grupo de alumnos de 1.º ESO evaluado en 2005 se muestra menos de acuerdo (diferencia estadísticamente significativa $t(256) = 6,560$, asumido el supuesto de homogeneidad de varianzas) con las creencias intolerantes en comparación con la generación de alumnos de 1.º evaluada en 2003. En el resto de cursos, como se muestra en la tabla E, no se encuentran diferencias significativas, de forma que las dos generaciones de alumnos de 2.º, 3.º y 4.º de la ESO, mantienen actitudes similares.

Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo	Año escolar	Media	Desviación típica	t (g.l.)
1.º ESO	2003	61,35	13,52	6,560 (256)***
	2005	49,11	16,25	
2.º ESO	2003	57,62	15,71	0,573 (271)
	2005	56,46	17,77	
3.º ESO	2003	53,57	15,13	-1,026 (206,157)
	2005	55,73	17,81	
4.º ESO	2003	50,68	18,35	-1,352 (281)
	2005	53,61	18,14	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabla E Análisis transversal del factor 3 del CADV en función del curso.

Tal y como se aprecia en la tabla F, hay una diferencia estadísticamente significativa entre las creencias de los alumnos varones. Los adolescentes de las generaciones evaluadas en el 2005 se muestran menos conformes con las actitudes de intolerancia y de rechazo hacia minorías, que los adolescentes evaluados en el año 2003 (no se asume el supuesto de homogeneidad de varianzas).

Intolerancia y justificación de la violencia hacia minorías y como castigo	Año escolar	Media	Desviación típica	t (g.l.)
CHICOS	2003	59,86	15,77	2,357 (658,551)*
	2005	56,80	17,93	
CHICAS	2003	48,81	14,57	0,445 (395)
	2005	48,01	15,82	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabla F Análisis transversal del factor 3 del CADV en función del género.

Factor 4. Acuerdo con creencias tolerantes y de rechazo hacia la violencia:

Este es el factor que mayores cambios ha sufrido con el paso del tiempo. Como se refleja en la tabla G, los cuatro cursos evaluados en 2005 se muestran menos tolerantes en comparación con los alumnos evaluados en el 2003. Las diferencias encontradas en los cuatro cursos son estadísticamente significativas. En ningún caso, se asume el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Acuerdo con creencias tolerante y de rechazo hacia la violencia	Año escolar	Media	Desviación típica	t (g.l.)
1.º ESO	2003	35,67	5,78	7,138 (236,225)***
	2005	29,40	8,17	
2.º ESO	2003	34,79	5,99	6,160 (247,686)***
	2005	29,54	7,92	
3.º ESO	2003	33,88	6,49	5,379 (193,246)***
	2005	28,73	8,34	
4.º ESO	2003	35,28	7,10	5,560 (279,820)***
	2005	30,26	8,07	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabla G Análisis transversal del factor 4 del CADV en función del curso.

La misma tendencia, por lo tanto, se aprecia en el género, donde varones y mujeres han disminuido sus creencias tolerantes y de rechazo hacia la violencia de manera significativa. En ninguno de los casos se mantuvo el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Acuerdo con creencias tolerante y de rechazo hacia la violencia	Año escolar	Media	Desviación típica	t (g.l.)
CHICOS	2003	34,09	6,48	9,914 (630,603)***
	2005	28,44	8,22	
CHICAS	2003	36,11	6,05	6,690 (356,386)***
	2005	31,49	7,54	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Tabla H Análisis transversal del factor 4 del CADV en función del género.

5. Conclusiones

Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que las actitudes y creencias de los adolescentes ante la diversidad y la violencia se mantienen bastante estables con el paso del tiempo. Los grupos evaluados en el año 2003 y los evaluados en 2005 manifiestan creencias que justifican la violencia muy similares.

El nivel de acuerdo con la justificación de violencia hacia iguales como reacción y valentía no varía en los adolescentes que en 2003 cursaban 1.º, 2.º, 3.º y 4.º de Secundaria, en comparación con los alumnos que cursaban dichos cursos en 2005; sin embargo sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas si tenemos en cuenta el género de los adolescentes; diferencias que reflejan un mayor acuerdo con la justificación de la violencia como reacción y valentía entre las adolescentes evaluadas en 2005 y, por el contrario, una disminución en dicho acuerdo por parte de los varones en comparación con los adolescentes evaluados en 2003; La suma de estos dos cambios produce un efecto global de estabilidad que enmascara lo que realmente ha sucedido. Es preciso prestar especial atención a este cambio en las actitudes de las mujeres; y, es que, ninguna violencia puede considerarse aceptable; ya que no debemos olvidar que cada vez que se justifica un tipo de violencia, aumenta el riesgo de cualquier otra. Se ha de tender a aplicar un rechazo de forma universal.

El acuerdo con creencias sexistas y con la justificación de violencia hacia minorías únicamente varía en la generación de 1.º de la ESO evaluada en 2005, que se muestra menos de acuerdo en comparación con la generación de ese mismo curso evaluada en 2003; alumnos y alumnas más jóvenes que posiblemente han sido más sensibles a las comunicaciones proporcionadas a través de los diferentes medios, en torno a la violencia de género y a las injusticias cometidas con la población extranjera, en concreto con grupos minoritarios poco aceptados; noticias que vienen repitiéndose desde hace algún tiempo. Si tenemos en cuenta el género de los alumnos se observa que son los adolescentes varones evaluados en 2005 los que de nuevo se muestran menos de acuerdo con creencias intolerantes y de justificación de la violencia hacia minorías en comparación con los de 2003; en las mujeres no se encuentran diferencias.

En todos los cursos de la etapa de Secundaria (tanto en varones como en mujeres) se observa una disminución significativa en el acuerdo con creencias tolerantes y de rechazo hacia la violencia. El conjunto de resultados obtenidos refleja que algunas creencias que en el año 2003 parecían verse como “políticamente correctas”, generan en el 2005 un menor acuerdo; los jóvenes comienzan a situarse en franjas intermedias en torno a las creencias y actitudes que rechazan la violencia, no manifestándose en

contra de ellas, pero tampoco identificándose plenamente con ellas. Es preciso resaltar que las mujeres, siguen manifestando mayor acuerdo con dichas creencias que los varones.

Sin embargo, a pesar de estas tendencias, se observa que el nivel de acuerdo manifestado por los adolescentes de Secundaria Obligatoria hacia las creencias que conducen a los distintos tipos de violencia (entre sus iguales, violencia doméstica y hacia minorías), es significativamente más alto que el nivel de acuerdo manifestado por las adolescentes, a excepción del caso de la Violencia hacia iguales como reacción y valentía en el segundo momento de evaluación (año 2005). Y por otro lado, el acuerdo con las creencias tolerantes y de rechazo hacia la violencia es más elevado en el caso de las chicas, con una diferencia también, estadísticamente significativa. Estos resultados, que van en la dirección de los obtenidos en otras investigaciones acerca del mismo tema (Andreou, 1997 y 2004; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Allsopp, Eysenck, y Eysenck, 1991; Sutton y Keogh, 2000) siguen reflejando el superior riesgo de violencia e intolerancia que existe entre los chicos en sus componentes cognitivo y valorativo. No cabe duda de que esta diferencia manifestada entre los géneros es fruto de un aprendizaje recibido a través de modelos, de los medios de comunicación, de las propias familias que, sin una intención por promover este tipo de creencias en los jóvenes, les transmite ciertos valores y actitudes que sí las promueven. Es preciso que desde la escuela se potencie una igualdad y un rechazo explícito de la asociación de determinadas conductas y actitudes a los diferentes géneros.

Se observa, por lo tanto, que las mujeres están comenzando a reproducir el estereotipo masculino tradicional, en lo que a actitudes y creencias se refiere. Se aprecia una tendencia de los varones a aproximarse al estereotipo tradicional femenino. Aunque no llegan a situarse en los niveles de las mujeres, esta disminución requiere una valoración positiva. Habrá que revisar sin embargo, de qué manera se está llegando al grupo de mujeres, ya que la idea de igualar o disminuir estas diferencias entre ambos géneros, no debe ir en la línea de que las mujeres se aproximen a los varones, sino de que ambos disminuyan sus creencias de violencia y, en especial, los varones.

Los cambios percibidos, van en la línea de lo que argumentan Rodríguez y Megías, (2005), asegurando que la percepción de acercamiento entre chicos y chicas se podría formular claramente como "las chicas son (y hacen) cada vez más como los chicos". Se están produciendo acercamientos y, en la mayoría de los casos, en el sentido de conseguir igualar los derechos, pero también los comportamientos y actitudes... a los parámetros que definen lo que ha venido siendo y se reconoce como el estándar masculino. En este sentido, Cerezo (2005) observa también que en la faceta de

agresor los porcentajes en cuanto al género se encuentran bastante equilibrados en los alumnos del tercer curso de secundaria; y aprecia un incremento considerable de las chicas como agresoras y como víctimas.

La superación del sexismo es imprescindible para combatir cualquier tipo de violencia, pero no todos los cambios detectados van en esa dirección. Parece ser que los intentos por igualar a varones y mujeres, han favorecido cierta aproximación de éstas a aquellos, lo que refleja que no se ha trabajado suficientemente la sustitución del modelo dominio-sumisión por el respeto mutuo como alternativa y el rechazo generalizado de cualquier tipo de violencia. Posiblemente los acontecimientos ocurridos entre ambos momentos de evaluación hayan llegado de distinta manera a los varones y mujeres, propiciando en cada grupo una actuación diferente.

Los resultados nos sitúan, por lo tanto, ante la necesidad de mejorar las líneas de actuación de forma que la superación del sexismo vaya unida a la superación de la violencia y del modelo de dominio-sumisión.

La formación y educación que los alumnos reciben en la escuela debe adquirir mayor peso y debe convertirse en un factor de protección para nuestros jóvenes. Es preciso favorecer un buen clima de convivencia y desarrollar en los alumnos unas actitudes tolerantes, dotándoles de las habilidades adecuadas para relacionarse de una manera positiva con los demás. La educación en valores resulta de vital importancia para lograr estos objetivos, dado que las capacidades afectivas y sociales deben resaltar en el currículum de igual manera que las capacidades cognitivas. La educación primaria es una etapa de gran desarrollo social, por lo que las escuelas deben ser vistas como una gran oportunidad para desarrollar estrategias promoviendo alternativas a la violencia.

Se ha de educar en la no-violencia cooperando con el resto de la sociedad ya que la escuela nunca debe estar aislada ni al margen de los hechos que tienen lugar fuera de ella; no debemos olvidar la importancia y las repercusiones que tiene la interacción entre los diferentes contextos sobre los alumnos. Asimismo, la sociedad debe exigir y apoyar a la escuela en la formación de ciudadanos responsables y solidarios y no sólo académicamente preparados para posteriores estudios o para el mundo laboral. La familia debe colaborar en esta compleja tarea con la escuela y viceversa llevando a cabo una búsqueda conjunta de soluciones, por lo que debemos favorecer la cooperación entre los tutores, profesores y padres de familia tratando en todo momento de formar a futuros hombres y mujeres capaces de vivir con empatía y solidaridad en un mundo heterogéneo.

6. Referencias bibliográficas

- ABER, L., ALLEN, J., CARLSON, V. y CICHETTI, D. (1989): The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En: CICHETTI, D. Y CARLSON, V. (1989): (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- ALLSOPP, J., EYSENCK, H. J., y EYSENCK, S. B. G. (1991): Machiavellianism as a component in psychotism and extraversion. *Personality and Individual Differences* 12, 29-41.
- ANDREOU, E. (2000): Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 year-old Greek school children. *Aggressive Behaviour*, 26, 49-56.
- BELSKY, J. (1980): Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- BENTLEY, K. y LI, A. (1995): Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 2, 153-165.
- BOSWORTH, K., ESPLAGE, D. y SIMON, T. (1999): Factor associated with bullying behaviour in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 3, 341-362.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós. 1987. (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- CEREZO, F. (2005): *Violencia en la escuela en España*. En: IX reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia. *Violencia y la Escuela*. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia: Valencia: CAM.
- CICHETTI, D. (1989): How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En: CICHETTI, D. Y CARLSON, V. (1989): (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- CONNOLLY, J., PEPLER, D., CRAIG, W. y TARADSH, A. (2000): Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment: Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children*, 5, 4, 299-310.
- COWIE, H. (2000): By standing of standing by; Gender issues in coping with bullying in schools. *Aggressive behaviour*, 26, 85-97.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Elaborado por C. DEL BARRIO, E. MARTÍN, I. FERNÁNDEZ, L. HIERRO, I. MONTERO, H. GUTIÉRREZ, Y E. OCHAITA por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEPTULA, D. y COHEN, R. (2004): Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and violent behaviour* 9, 75-104.
- DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y BARAJA, A. (1992): *Educación y desarrollo de la tolerancia. Volumen cuatro: Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y MARTÍNEZ ARIAS, R. (2001): *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

DÍAZ-AGUADO, M. J., MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2002): *Génesis y desarrollo de los comportamientos de los jóvenes con problemas de conducta en centros de menores*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

— (2004): *Investigación: Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid. Instituto de la Juventud.

DISHION, T. J. y ANDREWS, D. W. (1995): Preventing escalation of problem-behaviour with high-risk young adolescents: Immediate and 1- year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 538–548.

DODGE, K. A. y CRICK, N. R. (1990): Social information – processing bases of aggressive behaviour in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 1, 8-22.

DODGE, K. A. y FRAME, C. (1982): Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

ESPELAGE, D., BOSWORTH, D. y SIMON, T. (2000): Examining the social context of bullying behaviours in early adolescence. *Journal of Counselling and Development*, 78, 3, 326 – 333.

GERBER, G. (1995): Gender stereotypes and the problem of marital violence. En: ADLER, L. y DENNMARK, F. (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.

HAUG-JONES, S. Y SMITH, P. K. (1999): Self reports of short and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158.

KEATING, D. y ROSEN, H. (Eds.) (1991): *Constructivist perspectives on development psychopathology and atypical development*. Hillsdale, N. J.: LEA.

OLWEUS, D. (2005): *Bullying en la escuela: datos e intervención*. En: IX reunión internacional sobre biología y sociología de la violencia. Violencia y la Escuela. Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia: Valencia: CAM.

O'TOOLE, L. y SCHIFFMAN, J. R. (1997): *Gender violence: interdisciplinary perspectives*. New Cork: New Cork University Press.

PERRY, D., PERRY, L. y RASMUSSEN, P. (1986): Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 312-319.

RICHARD, B. A. y DODGE, K. A. (1982): Social maladjustment and problem solving in school aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.

RIEDER, C. y CICHETTI, D. (1989): Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25, 3, 382-393.

RIVERS, I. (1999): Peer victimisation and life-span development. Paper presented at the *Inaugural European Conference on Gay and Lesbian Identities*, University College, London. Citada por Eslea y Rees, 2001.

- RODRÍGUEZ, E. y MEGÍAS, I. (2005): Chicos y chicas. Estereotipos de equiparación, estereotipos de diferencia. En: *Ser Adolescente Hoy*, 203-212. Madrid: FAD.
- ROGERS, L. y KEGAN, R. (1991): Mental growth and mental health as distinct concepts in the study of developmental psychopathology. En: KEATING, D. Y ROSEN, H. (Eds.) *Constructivist perspectives on developmental psychopathology and atypical development*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- ROSEN, H. (1991): Constructivism: Personality, psychopathology and psychotherapy. En: KEATING, D. y ROSEN, H. (Eds.) *Constructivist perspectives on developmental psychopathology and atypical development*. Hillsdale, N. J.: LEA.
- SELMAN, R. y YUDOVICH, L. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- SLABY, R. G. y GUERRA, N. G. (1990): Cognitive Mediators of aggression in adolescent offenders: Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- SUTTON, J., y KEOGH, E. (2000): Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 443-456.
- TROYNA, B. y HATCHER, R. (1992): *Racism in children's' lives: A study of mainly white primary schools*. London: Routledge.
- VINIEGRA, M. (2006): *Violencia escolar*. Madrid: Universidad Complutense. Tesis Doctoral inédita.
- YOUNG, R. y SWEETING, H. (2004): Adolescent Bullying, relationships, Psychological, Well – Being, and Gender – Atypical Behaviour: A Gender diagnosticity Approach. *Sex Roles*, 50, 7-8, 525 – 537.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. K. (1993): A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools, *Educational Research* 35, 1, 3-25.