



W
O
R
L
D
C
H
A
M
P
I
O
N
S



COMPETENCIA MORAL Y ACOSO ESCOLAR

Israel Haro Solís
Universidad Nacional Autónoma de México
Museo Memoria y Tolerancia
México, Distrito Federal

COMPETENCIA MORAL COGNITIVA Y AFECTIVA DE LOS ALUMNOS INVOLUCRADOS EN EL ACOSO ESCOLAR

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar si existen diferencias significativas en las emociones morales de culpa, pena y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social en estudiantes que asumen un papel activo (Pro-bullying) o pasivo (espectadores) en el acoso escolar y los que defienden a las víctimas. Participaron 450 estudiantes, de 12 a 14 años de edad, de 2do grado de secundaria, de dos escuelas públicas de la Ciudad de México. Se diseñaron y aplicaron dos cuestionarios previamente sometidos a procesos de validación y confiabilidad, para evaluar las emociones de culpa y pena que reportan los alumnos en situaciones de bullying. Se tradujeron al castellano y se sometieron a procesos de validez y confiabilización tres cuestionarios para identificar y valorar: a) la conducta que asumen los alumnos en el bullying, b) el grado de desconexión moral y, c) la autoeficacia social. Para determinar si existen diferencias en las variables de estudio, se empleó la prueba ANOVA de un factor. Se utilizó la *d* de Cohen para estimar la relevancia de las diferencias de medias obtenidas, en términos de magnitud. Los resultados obtenidos apoyan la noción de que los alumnos que participan activamente en el acoso escolar (Pro-bullying) presentan deficiencias en su competencia moral emocional, en comparación con los estudiantes que actúan como espectadores y los que intervienen para defender a los compañeros que son víctimas de acoso.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo moral de los niños y adolescentes desempeña un papel fundamental en su motivación para actuar moralmente (Eisenberg, 2000; Kohlberg y Candee, 1984). El desarrollo moral incluye componentes cognitivos y afectivos (Gibbs, 2003). Una importante competencia moral cognitiva es la capacidad para juzgar las transgresiones morales como moralmente incorrectas y justificar estos juicios con base en principios morales como la justicia y el bienestar (Turiel, 2002). Las competencias morales dentro del ámbito afectivo incluyen la capacidad de reaccionar emocionalmente ante las transgresiones morales con culpa o empatía (Damon, 1999; Eisenberg, 2000). Por ejemplo, una importante competencia moral afectiva es la comprensión de los niños y adolescentes de que un transgresor moral se siente culpable después de violar una norma moral (Arsenio, Gold y Adams, 2006; Krettenauer, Malti y Sokol, 2008).

Mientras algunos investigadores (Kohlberg y Candee, 1984) consideran que los juicios morales y la conducta moral e inmoral están intrínsecamente relacionados y que los juicios morales son la esencia de la moralidad de las personas, otros investigadores (Hoffman, 2000; Prinz, 2006) atribuyen un papel primordial a las emociones y afirman que éstas ayudan a las personas a anticipar los resultados de eventos sociomorales, así como ajustar su conducta moral y actuar en consecuencia.

Recientemente se ha argumentado que los juicios morales y las emociones morales son dos características importantes de las experiencias de los niños y adolescentes ante situaciones de conflicto moral (Malti y Latzko, 2010; Smetana y Killen, 2008; Turiel, 2010). Los juicios morales proporcionan información sobre la comprensión que tienen los niños y adolescentes de la validez de las reglas morales. Por su parte, las emociones morales pueden ser concebidas como reacciones inmediatas genuinas ante la violación de las reglas morales y por lo tanto, ponen de relieve la importancia que las personas asignan a las cuestiones morales involucradas. De esta manera, emociones como la culpa y la vergüenza pueden funcionar como indicadores empíricos de la sensibilidad de las personas ante los aspectos morales de la violación de las reglas (Nunner-Winkler, 2007).

Si bien es cierto que la investigación sobre el desarrollo moral y el acoso escolar (bullying) se ha desarrollado de manera independiente (Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti y Hymel 2012), recientes modelos integradores en la teoría del desarrollo moral han hecho hincapié en la necesidad de estudiar tanto la cognición moral como el afecto moral en la comprensión de las diferencias individuales en comportamientos como el acoso escolar y la agresión (Arsenio y Lemerise, 2004; Malti y Krettenauer, 2013).

Aunque se reconoce que el desarrollo moral desempeña un papel decisivo en el procesamiento de situaciones de conflicto moral en niños y adolescentes agresivos, no está claro si los agresores maltratan a sus pares debido a que presentan deficiencias en su competencia moral cognitiva (conocimiento de lo correcto e incorrecto) o en su competencia moral afectiva (consciencia emocional concerniente a las transgresiones morales) o bien, si se debe a una combinación de ambos procesos. En otras palabras, ¿los agresores difieren de las víctimas y de los defensores, así como de los alumnos que actúan como espectadores en su comprensión de las normas morales y en su sensibilidad emocional en relación con las transgresiones morales? (Gasser, Malti y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Gini, Pozzoli y Hauser 2011).

La asociación entre el acoso escolar y la cognición moral se ha analizado principalmente desde la perspectiva de la teoría socio-cognitiva del yo moral desarrollada por Bandura (2002). De acuerdo con este modelo teórico, el razonamiento moral está vinculado con la acción moral a través de mecanismos de autorregulación afectiva por medio de los cuales se ejerce la acción moral. Según esta teoría, a lo largo de su desarrollo las personas elaboran estándares de lo correcto e incorrecto y adoptan estas normas como guías y elementos de disuasión para su conducta. Este proceso de autorregulación implica que las personas suelen actuar de tal manera que les genere satisfacción y un sentido de autovalía, mientras que, por otro lado, tienden a evitar los comportamientos que violan sus normas morales con el fin de evitar la autocondena.

Sin embargo, se pueden realizar comportamientos que no son coherentes con los estándares morales sin que se experimente conflicto moral o autocensura. Para lograr esto, las personas utilizan mecanismos cognitivos que se pueden activar selectivamente con el fin

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

de escapar de las autoevaluaciones negativas y las autosanciones, permitiendo de esta manera, desconectarse moralmente de las normas morales. Según este enfoque, los valores morales (normas), las emociones morales y las justificaciones morales (cogniciones) son importantes para comprender el comportamiento de intimidación.

Los estudios que han utilizado el marco conceptual de la desconexión moral para investigar los patrones de razonamiento moral de los agresores revelan que los niños (Gaser y Keller, 2009; Gini et al., 2011; Pornari y Wood, 2010) y adolescentes (Obermann, 2011; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Perren et al., 2012) que se involucran con mayor frecuencia en el acoso escolar no muestran un desconocimiento de los valores y las normas sociomorales, al igual que los alumnos que no participan en los actos de intimidación (espectadores) y los que defienden a las víctimas. No obstante, los agresores se desconectan de la situación moral a partir del uso de mecanismos sociocognitivos que les permiten mantener una fría coherencia entre pensamiento y comportamiento moral. En concreto, a partir del uso de mecanismos de desconexión moral egocéntricos basados en los beneficios personales que se derivan de su conducta negativa.

En este mismo ámbito de ideas, diferentes investigaciones (Arsenio, Adams y Gold 2009; Gaser y Keller, 2009) indican que los agresores no muestran un retraso en el desarrollo de su razonamiento moral, sino más bien, una menor motivación moral para actuar en consecuencia. Este resultado sugiere que los agresores comprenden las reglas morales, pero las utilizan en un nivel meramente informativo y no desarrollan un sentido internalizado de dichas reglas (Nunner-Winkler, 2007).

Desde una perspectiva social cognitiva también se ha documentado que los agresores proactivos, incluyendo a los acosadores (bullying), presentan una asimetría moral y emocional. Las investigaciones realizadas en este ámbito (Arsenio y Lemerise, 2001; Coie y Dodge, 1998, Crick y Dodge, 1999; Sutton, Smith y Swettenham, 1999) indican que los niños y adolescentes agresivos y no agresivos no difieren en su comprensión de las emociones e intenciones agresivas de los demás y utilizan las nociones de justicia y legitimidad moral para evaluar las acciones de otros. Por ejemplo, si un niño cree que otra persona actuó intencionalmente para causar daño, la conducta se interpreta como agresiva y la venganza es

vista como un acto legítimo. En otras palabras, los niños y adolescentes agresivos (reactivos y proactivos) y no agresivos se preocupan por las intenciones de otras personas que inician resultados negativos dirigidos hacia ellos y parecen compartir un valor moral central: no es aceptable (correcto/justo) que alguien haga algo malo a propósito (Arsenio y Lemerise, 2000).

Lo desconcertante de los agresores proactivos y los acosadores es la aparente asimetría en su procesamiento de la información social que involucra las intenciones: ambos parecen preocuparse por las intenciones y la legitimidad moral de las acciones de otros, pero cuando sus necesidades entran en conflicto con las de los demás, ignoran o rechazan su propio conocimiento moral, los valores sobre la equidad, la justicia y la reciprocidad y usan deliberadamente la agresión para obtener beneficios personales e instrumentales, eligiendo dañar a otros (Arsenio y Lemerise, 2004; Crick y Dodge 1996; Hawley, 2003; Sutton et al., 1999).

En síntesis, los diferentes estudios que han analizado la competencia moral cognitiva no revelan deficiencias en los juicios morales de niños y adolescentes agresivos, incluyendo a los acosadores (bullying). Por el contrario, estas investigaciones sugieren que los agresores presentan una adecuada comprensión moral cognitiva de las reglas morales, pero dicha comprensión no necesariamente refleja la relevancia emocional que éstas tienen para los agresores.

Por otra parte, los trabajos que analizan la competencia moral emocional de los actores del bullying se han enfocado en el estudio de las habilidades de reconocimiento y la atribución emocional de los alumnos directamente involucrados en el fenómeno. Este análisis se ha realizado principalmente en el contexto del paradigma del “victimario feliz”, que describe un fenómeno en el que existe una discrepancia entre la comprensión de las reglas morales y la atribución de emociones positivas (p.e. alegría) a los agresores (Gasser et al., 2012; Malti, Gasser y Buchmann, 2009; Malti et al., 2010; Krettenauer et al., 2008). Los resultados de estas investigaciones revelan que a pesar de que los agresores juzgan las transgresiones como moralmente incorrectas, atribuyen emociones positivas a los actores de transgresiones morales y presentan una escasa sensibilidad hacia las víctimas, mostrando

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

dificultades para conectarse afectivamente con ellas porque se centran exclusivamente en los beneficios personales del infractor y la conducta agresiva.

El segundo grupo de estudios que ha analizado la competencia moral emocional de los agresores se ha concentrado en el efecto que tienen las emociones morales como la culpa, vergüenza y empatía en el comportamiento agresivo en general y en el acoso escolar en particular. Estas emociones desempeñan un papel importante en la consciencia moral del daño sufrido por un tercero y están estrechamente relacionadas con el sentido de responsabilidad de una persona que realiza una transgresión moral. Además, estas emociones se sitúan en la franja entre las creencias, los juicios y el comportamiento moral, funcionando como un vínculo que da coherencia a estos aspectos de la moralidad y pueden servir como motivos en la génesis de las tendencias a la acción moral (Tangney, Stuewig y Mashek, 2007)

De acuerdo con diferentes investigaciones (Gini, Albeiro, Benelli y Altoè, 2007; Menesini y Camodeca, 2008; Sánchez, Ortega y Menesini, 2012) los alumnos que agreden a sus pares presentan dificultades para gestionar su vida emocional ante transgresiones morales significativas, con independencia del conocimiento que expresan de las normas y convenciones sociomorales que pueden estar infringiendo, en contraste con sus pares no involucrados en el acoso escolar (espectadores) y los alumnos que defiendan a las víctimas. Es decir, estos alumnos presentan dificultades para reconocer las emociones en los demás, sobre todo ante situaciones cercanas a su experiencia personal, como son las situaciones de abuso y prepotencia entre iguales. En este tipo de situaciones, los agresores tienden a mostrar escasos sentimientos de culpa y empatía hacia el sufrimiento ajeno, así como mayores niveles de indiferencia en el contexto de las transgresiones morales, lo que les hace ser insensibles y fríos ante los demás.

Asimismo, las investigaciones (Ahmed y Braihwaite, 2004; Ttofi y Farrington, 2008) muestran que los agresores tienden a presentar pocas habilidades para regular la emoción de vergüenza y es esta escasa competencia la que predice que se involucren en este tipo de comportamientos agresivos con sus iguales.

En conjunto, las investigaciones descritas anteriormente ponen de manifiesto que los alumnos que agreden a sus compañeros y que participan activamente en el acoso escolar poseen una comprensión sofisticada del dominio moral (competencia moral cognitiva), sin tener las emociones necesarias para inhibir sus conductas de abuso (competencia moral emocional). Sin la anticipación de las emociones morales, el conocimiento moral y la complejidad moral cognitiva pueden utilizarse de manera estratégica para lograr objetivos personales (Gasser y Keller, 2009). Esto plantea la posibilidad de que otros aspectos de la moralidad de los niños y adolescentes, como las emociones morales, son importantes para comprender el comportamiento agresivo (Arsenio y Lemerise, 2004; Malti et al., 2010).

Esta propuesta teórica en torno a la competencia moral cognitiva y la competencia moral emocional de los agresores (Gini et al., 2011; Sánchez et al., 2012) constituye el marco teórico de esta investigación para caracterizar y comprender la conducta de los estudiantes que participan en el acoso escolar

En este sentido, en este trabajo se analizan las emociones morales, particularmente la culpa, pena (vergüenza) y empatía, como posibles procesos internos que, al no encontrarse presentes en quienes muestran conductas de abuso, pueden contribuir en la falta de sensibilidad empática y moral, la apatía, la falta de solidaridad en los alumnos respecto de los problemas de los demás. Esta falta de consciencia moral emocional puede contribuir a que los alumnos se involucren en el acoso escolar y facilitar el uso, así como la justificación de la violencia por parte de los agresores para lograr sus fines egoístas (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002).

Del mismo modo, en este estudio se analizan los patrones de razonamiento moral de los alumnos involucrados en el acoso escolar a partir de la teoría socio-cognitiva del yo moral propuesta por Bandura (2002), puesto que como se ha señalado, diferentes estudios indican que los alumnos que participan activamente en este tipo de situaciones, a pesar de comprender las reglas morales, muestran mayores niveles de desconexión moral que les permiten continuar con su conducta negativa en contra de sus iguales, sin que experimenten la responsabilidad de reparar el daño ocasionado o se sientan responsables por la situación

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

de un tercero, favoreciendo la continuidad de este tipo de conductas y escenarios en la escuela.

En la presente investigación también se analiza la influencia de la autoeficacia social, particularmente, en la conducta de los alumnos que actúan como espectadores. De acuerdo con la teoría social cognitiva de Bandura (2001), entre los mecanismos de la agencia personal ninguno es más central e influyente que las creencias que las personas poseen respecto a su capacidad para ejercer alguna medida de control sobre su propio funcionamiento y entorno. Según los postulados de esta teoría, la opinión sobre la propia eficacia constituye uno de los mecanismos más importantes de la conducta e influye en cómo piensan, sienten y actúan las personas.

Una de las creencias que se deriva de la percepción de autoeficacia es aquella que el individuo tiene sobre su propia capacidad para crear y mantener vínculos sociales, cooperar con otros y manejar diferentes tipos de conflictos interpersonales, es decir, la autoeficacia social (Bandura, 1990). Este tipo de creencias resulta importante en el contexto del acoso escolar porque puede ayudar a entender la conducta de los alumnos que actúan como espectadores.

Los alumnos que actúan como espectadores suelen mantenerse al margen de las situaciones de acoso y se limitan a observar pasivamente lo que ocurre por temor a ser lastimados, pero también por la falta de confianza que manifiestan en sus propias capacidades, que se refleja en la incertidumbre de no saber cómo actuar y se perciben a sí mismos como alguien que no posee las habilidades necesarias para enfrentarse a este tipo de situaciones y ayudar a las víctimas.

Las pocas investigaciones (Gini, Albeiro, Benelli y Altoe, 2008; Pöyhönen, Juvonen y Salmivalli, 2010; Thornberg y Jungert, 2013) que han analizado la influencia de la autoeficacia social sobre la conducta de los espectadores muestran que los alumnos que perciben mayor confianza en sus capacidades para defender a las víctimas, presentan una mayor probabilidad de llevar a cabo tal conducta. Por el contrario, los estudiantes con niveles

bajos de autoeficacia social reportan una menor probabilidad de intervenir, independientemente de su respuesta empática.

Partiendo de estas consideraciones, en este trabajo se pretende evaluar si existen diferencias significativas en las emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social en los estudiantes que asumen un papel activo (Pro-bullying) o pasivo (espectadores) en el acoso escolar y los alumnos que defienden a las víctimas (defensores). Este propósito se concreta en las siguientes hipótesis: 1) se espera que los estudiantes que participan activamente en el acoso escolar obtengan puntajes bajos en culpa, pena (vergüenza) y empatía, así como un mayor puntaje en desconexión moral, en relación con los defensores y espectadores; 2) se espera que los defensores obtengan un mayor puntaje en autoeficacia social que los espectadores.

MÉTODO

PARTICIPANTES

El estudio se llevó a cabo en dos secundarias públicas de la Ciudad de México. Las escuelas se seleccionaron a través de un muestro no probabilístico intencional, en función de las facilidades administrativas otorgadas por las autoridades educativas para realizar la investigación.

El estudio se efectuó con una muestra de 450 estudiantes (216 hombres y 234 mujeres) de 12 a 14 años de edad, de 2do grado de secundaria, cuya participación fue voluntaria. En cada escuela, se trabajó con el alumnado de 2do. grado de todos los grupos (A, B, C, D, E y F) del turno matutino.

INSTRUMENTOS

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Para investigar la conducta que los estudiantes asumen en los actos de intimidación, se utilizó la *Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales* (traducida al castellano y adecuada al contexto mexicano [Haro, 2014], a partir de la adaptación realizada por Sutton y Smith, 1999). La versión que se empleó en este estudio consta de 17 reactivos ($\alpha = .94$), distribuidos en tres subescalas: la subescala Pro-bullying (11 reactivos, $\alpha = .98$) incluye conductas que se refieren a iniciar, mantener y reforzar el maltrato (e.g. “se acerca a molestar y a maltratar a otro compañero(a), si alguien más lo está haciendo”, “anima con gritos a quien está molestando y maltratando a otro compañero”). La subescala Defensor (tres reactivos, $\alpha = .84$) comprende conductas de consuelo y un esfuerzo activo por detener el maltrato (e.g. “trata que los demás dejen de molestar y maltratar a otro compañero”). La subescala Espectador (tres reactivos, $\alpha = .73$) incluye conductas de evasión y no tomar parte a favor de nadie (e.g. “se aleja del lugar cuando otros molestan y maltratan a un compañero”). En este cuestionario se les solicita a los alumnos que nominen a aquellos compañeros(as), cuya conducta coincide con las descripciones conductuales que se presentan en cada una de las subescalas.

Para medir la culpa, se aplicó el Cuestionario para evaluar la emoción de culpa que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales (Haro, 2014). Consta de 11 viñetas ($\alpha = .89$) que describen diferentes situaciones de maltrato (e.g. físico, verbal, daño relacionado con la propiedad y maltrato social). En cada viñeta hay tres incisos que describen en orden, un pensamiento, una emoción y una conducta, que representan reacciones características de la culpa. Los alumnos evalúan a través del continuo Muy probablemente – Nada probable, la posibilidad de que reaccionen tal y como se describe en los tres incisos ante cada situación que se presenta. Los puntajes asignados en cada inciso se suman por viñeta. Para conformar una puntuación total, se suma el puntaje que el alumno obtuvo en las 11 viñetas.

La vergüenza se midió con el Cuestionario para evaluar la emoción de pena que reportan los alumnos en situaciones de maltrato entre iguales (Haro, 2014). Incluye 13 viñetas ($\alpha = .92$) que describen situaciones de maltrato físico, verbal, daño relacionado con la propiedad y maltrato social. Al igual que el cuestionario de culpa, cada viñeta está acompañada de tres

incisos que describen respectivamente, un pensamiento, una emoción y una conducta, y que constituyen reacciones características de la pena. El cuestionario se califica siguiendo el procedimiento descrito para el cuestionario de culpa.

La empatía se evaluó con la subescala Compasión empática, del instrumento Escala multidimensional de empatía: Escala de apreciación y sensibilización emocional (EASE, Díaz-Loving, Andrade y Nadelsticher, 1986). En este estudio se empleó una versión de 11 reactivos ($\alpha = .79$) modificada para estudiantes de secundaria, debido a que el instrumento original está diseñado para personas mayores de 18 años. En cada reactivo, los alumnos evalúan a través del continuo Totalmente de acuerdo – Totalmente en desacuerdo, las situaciones que se les presentan que hacen referencia a su capacidad empática (e.g. “me da pesar al ver sufrir a otras personas”, “me inquieta ver a alguien lastimado”). Las respuestas a los reactivos se suman para conformar un puntaje total.

Para medir la desconexión moral, se utilizó la Escala de Desconexión Moral (traducida al castellano y adecuada al contexto mexicano [Haro, 2014], a partir de Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996). La versión que se empleó en este estudio consta de ocho reactivos ($\alpha = .73$) que evalúan la tendencia de los alumnos a justificar una serie de conductas antisociales, o a distorsionar las consecuencias que éstas pueden tener en otras personas (e.g. “molestar a alguien no lo lastima realmente”, “está bien pelearse con otros si se trata de defender a tus amigos”). Los estudiantes evalúan en una escala de cuatro puntos el grado de acuerdo o desacuerdo con las exoneraciones morales para cada conducta. Las respuestas a los reactivos se suman para obtener un puntaje total.

La autoeficacia social se evaluó con la subescala de Autoeficacia social, de la Escala de autoeficacia para niños y adolescentes (adecuada al contexto mexicano [Haro, 2014], a partir de Carrasco y Del Barrio, 2002). Contiene ocho reactivos ($\alpha = .72$) que evalúan la capacidad percibida de los alumnos para establecer relaciones entre iguales, ser asertivo y realizar actividades de ocio (e.g. ¿qué tan capaz eres para pedirle a un adulto que te ayude cuando tienes problemas?, ¿qué tan capaz eres para resolver las situaciones en las que otros te están molestando o lastiman tus sentimientos?). Para cada reactivo, los participantes evalúan, usando una escala de cuatro puntos (Completamente capaz – Nada capaz), la percepción de

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

eficacia que creen poseer en dichos ámbitos. Las respuestas a los reactivos se suman para obtener un puntaje total.

PROCEDIMIENTO

Se solicitó el permiso de las autoridades educativas para realizar la presente investigación y se les entregó un informe detallado de los propósitos del estudio, así como de los procedimientos a seguir. A los alumnos se les describió la naturaleza de la investigación y se les invitó a participar voluntariamente.

Para evaluar las variables de estudio se aplicaron diferentes cuestionarios, los cuales se ordenaron aleatoriamente y se guardaron en un sobre tamaño carta para controlar los efectos de presentación en las respuestas de los participantes. En cada sesión, a los alumnos se les entregó dicho sobre siguiendo el orden de la lista de grupo. Esto permitió identificar los cuestionarios de cada estudiante y elaborar un registro de asistencia durante las sesiones.

La aplicación de los cuestionarios se realizó en tres sesiones de 30 minutos, una por día, en el tiempo regular de clase. En la primera sesión, se les explicó a los alumnos el significado del término “acoso escolar”, destacando la intencionalidad y el desequilibrio del abuso, la indefensión de las víctimas, así como la reiteración de los ataques.

La aplicación de los cuestionarios fue grupal y se llevó a cabo en los salones de clase, en presencia del docente. El número de alumnos por sesión de aplicación fue en promedio de 35. Para evitar que los estudiantes vieran las respuestas de sus compañeros, se les pidió que tomaran asiento dejando un espacio libre entre cada butaca y se procuró que las bancas estuvieran separadas entre cada fila. Se atendió que los alumnos contestaran individualmente y en silencio.

ANÁLISIS DE DATOS

Para determinar la conducta que los estudiantes asumen en el maltrato entre iguales se calculó el número total de nominaciones que recibieron de sus compañeros de grupo en las subescalas Pro-bullying, espectador y defensor, de la *Escala de roles participantes en el maltrato entre iguales*, descrita anteriormente. Se estandarizaron los puntajes brutos totales por salón de clase y se obtuvieron percentiles para cada rol participante. Los estudiantes cuyo puntaje estandarizado alcanzó el percentil 75 en un determinado rol y éste resultó más alto que en ningún otro, fueron asignados en ese rol en particular. Se descartaron del estudio los alumnos cuyos puntajes estandarizados no alcanzaron el percentil 75 en ninguno de los roles.

Para analizar la posible existencia de diferencias en las emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social en los alumnos que desempeñan un papel activo (Pro-bullying) o pasivo (espectadores) en el acoso escolar y los que intervienen para defender a las víctimas, se utilizó la prueba ANOVA de un factor. Para averiguar entre qué grupos existían diferencias significativas, se utilizaron como prueba de contrastes *post hoc* la diferencia honestamente significativa de Tukey o Games-Howell, según la posibilidad de suponer o no homogeneidad en las varianzas. En todos los contrastes efectuados se asumió un nivel de significancia de .05. Se utilizó la *d* de Cohen para estimar la relevancia de las diferencias de medias obtenidas, en términos de magnitud (Cohen, 1988).

RESULTADOS

A partir de la estandarización por salón de clase del puntaje bruto total de nominaciones que recibieron los alumnos (N = 450) de sus compañeros de grupo y la obtención de percentiles para cada rol, se asignaron 109 estudiantes en rol de Pro-bullying (98 hombres y 11 mujeres), 46 en el papel de defensor (4 hombres y 42 mujeres) y 70 en el de espectador (26 hombres y 44 mujeres). El resto de los alumnos (n = 225 estudiantes) se descartó del estudio debido a que sus puntajes estandarizados no alcanzaron el percentil 75 en ninguno de los roles (Ver tabla 1).

**MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

Tabla 1

Número de alumnos asignados en el rol de Pro-bullying, defensor y espectador

Pro-bullying	Rol participante		Total
	Defensor	Espectador	
109	46	70	225

Como se observa en la tabla 2, existieron diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes clasificados en el rol de Pro-bullying, defensor y espectador en las emociones morales de culpa, pena (vergüenza) y empatía, así como en desconexión moral y autoeficacia social.

Tabla 2

Diferencias en las variables evaluadas entre los alumnos clasificados en los diferentes roles participantes

Variable	Rol participante	N	M	DE	F	Sig.
Culpa	Pro-bullying	109	88.60	18.62	14.092	.000
	Defensor	46	102.17	14.48		
	Espectador	70	99.51	16.20		
Pena (Vergüenza)	Pro-bullying	109	102.09	19.82		

	Defensor	46	112.78	18.50	5.780	.004
	Espectador	70	108.63	18.50		
Empatía						
	Pro-bullying	109	31.67	5.06		
	Defensor	46	37.43	3.29	23.571	.000
	Espectador	70	33.80	5.91		
Desconexión						
	Pro-bullying	109	18.56	4.45		
Moral	Defensor	46	14.43	4.22	37.420	.000
	Espectador	70	13.57	3.22		
Autoeficacia						
	Pro-bullying	109	25.42	3.26		
Social	Defensor	46	25.72	3.40	10.847	.000
	Espectador	70	23.10	4.29		

Nota. No existió homogeneidad de varianzas poblacionales en empatía; el valor y la significancia que se muestran en la tabla corresponden al estadístico Brown-Forsythe, que representa una alternativa robusta al estadístico F del ANOVA.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION

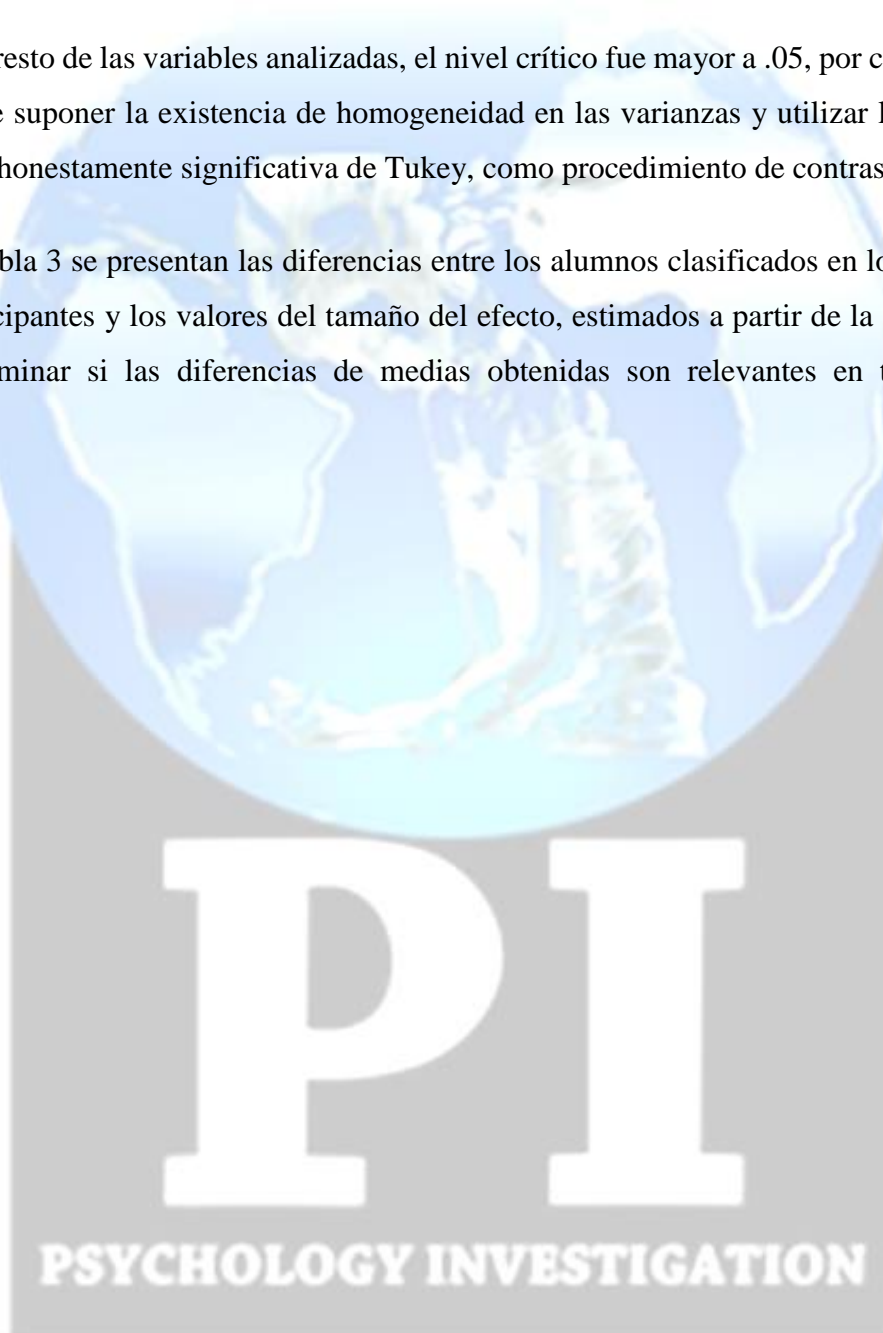
Una vez rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos, se averiguó qué medias en concreto difirieron de qué otras. Para tal propósito, se realizaron pruebas de contraste *post hoc*. La selección del procedimiento más adecuado precisa determinar previamente si es posible o no asumir igualdad de varianzas. Para ello, se utilizó la prueba

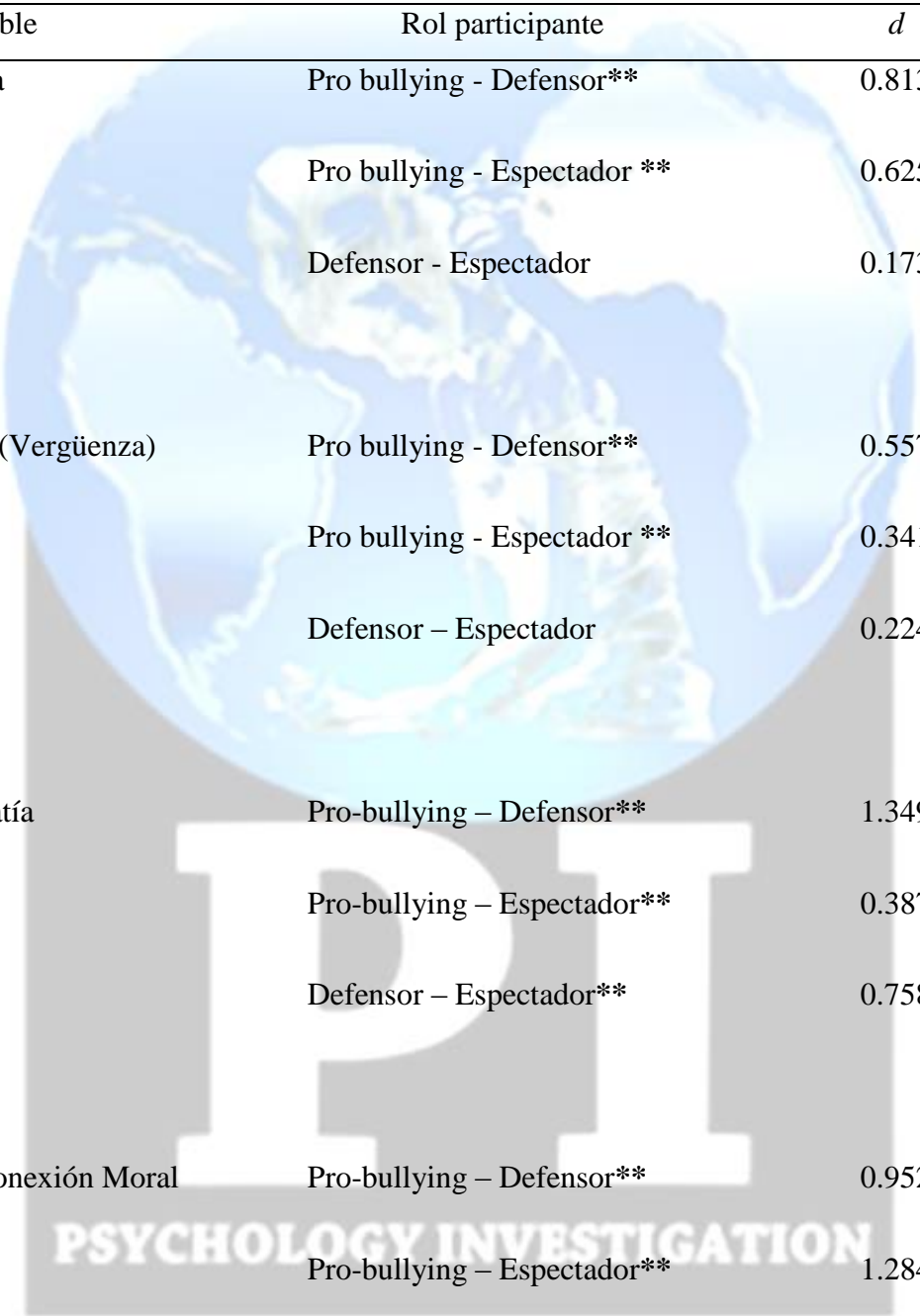
MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

de Levene. Los datos obtenidos indicaron que únicamente para la variable empatía el nivel crítico fue inferior a .05, por lo que se rechazó la hipótesis de igualdad de varianzas. En consecuencia, se utilizó el método de Games-Howell como prueba de contraste.

Para el resto de las variables analizadas, el nivel crítico fue mayor a .05, por consiguiente, fue posible suponer la existencia de homogeneidad en las varianzas y utilizar la prueba de diferencia honestamente significativa de Tukey, como procedimiento de contraste.

En la tabla 3 se presentan las diferencias entre los alumnos clasificados en los diferentes roles participantes y los valores del tamaño del efecto, estimados a partir de la d de Cohen, para determinar si las diferencias de medias obtenidas son relevantes en términos de magnitud.





Variable	Rol participante	<i>d</i>
Culpa	Pro bullying - Defensor**	0.813
	Pro bullying - Espectador **	0.625
	Defensor - Espectador	0.173
Pena (Vergüenza)	Pro bullying - Defensor**	0.557
	Pro bullying - Espectador **	0.341
	Defensor – Espectador	0.224
Empatía	Pro-bullying – Defensor**	1.349
	Pro-bullying – Espectador**	0.387
	Defensor – Espectador**	0.758
Desconexión Moral	Pro-bullying – Defensor**	0.952
	Pro-bullying – Espectador**	1.284
	Defensor - Espectador	0.229

**MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION
PSYCHOLOGY INVESTIGATION**

Autoeficacia Social	Pro-bullying – Defensor	0.090
	Pro-bullying – Espectador**	0.608
	Defensor – Espectador**	0.676

Tabla 3

Diferencias de medias entre los alumnos clasificados en los diferentes roles participantes y magnitud del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos

**Las diferencias son significativas ($p < .05$).

En lo que concierne a la emoción de culpa, se comprobó la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($F(2, 222) = 14.092, p < .001$). De acuerdo con los resultados, los alumnos que tienden a iniciar, mantener y reforzar las situaciones de maltrato (Pro-bullying) reportan un menor puntaje en culpa por el daño ocasionado a la víctima ($M = 88.60, DE = 18.62$), en relación con los defensores ($M = 102.17, DE = 14.48$) y los espectadores ($M = 99.51, DE = 16.20$). Los valores de la magnitud del efecto indicaron que las diferencias fueron grandes en el primer caso ($d = 0.81$) y moderadas en el segundo ($d = 0.62$).

Se encontraron diferencias significativas en la emoción de vergüenza ($F(2, 222) = 5.780, p < .05$) entre los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying y los defensores. Los estudiantes que desempeñaron un papel activo en la intimidación reportaron sentirse menos

avergonzados por maltratar a otro compañero ($M = 102.09$, $DE = 19.82$) que los defensores ($M = 112.78$, $DE = 18.50$). La magnitud del efecto de las diferencias encontradas fue moderada ($d = 0.55$).

De igual manera, existieron diferencias significativas en empatía ($F(2, 180.49) = 23.571$, $p < .001$) a favor de los defensores. Este resultado indica que los estudiantes que tratan de detener los episodios de maltrato e intervienen para ayudar a las víctimas, reportan una mayor capacidad empática que les permite reaccionar afectivamente hacia la situación de los compañeros victimizados ($M = 37.43$, $DE = 3.29$), en relación con los alumnos nominados en el rol de Pro-bullying ($M = 31.67$, $DE = 5.06$) y los espectadores ($M = 33.80$, $DE = 5.91$); el tamaño de tales diferencias fue grande ($d = 1.34$) y moderado ($d = 0.75$), respectivamente.

Asimismo, se encontraron diferencias significativas en la variable desconexión moral ($F(2, 222) = 37.420$, $p < .001$). Los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying mostraron una mayor tendencia ($M = 18.56$, $DE = 4.45$) a justificar su conducta antisocial o distorsionar las consecuencias que ésta puede tener en otras personas, en contraste con los defensores ($M = 14.43$, $DE = 4.22$) y los espectadores ($M = 13.57$, $DE = 3.22$). En ambos casos, la magnitud de las diferencias fue grande ($d = 0.95$ y $d = 1.28$, respectivamente).

Del mismo modo, existieron diferencias significativas en autoeficacia social ($F(2, 222) = 10.847$, $p < .001$). Los alumnos clasificados en el rol de Pro-bullying ($M = 25.42$, $DE = 3.26$) y los defensores ($M = 25.72$, $DE = 3.40$) obtuvieron un mayor puntaje en dicha variable que los espectadores ($M = 23.10$, $DE = 4.29$); el tamaño de las diferencias fue moderado en ambos casos ($d = 0.60$ y $d = 0.67$, respectivamente).

DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación apoyan la noción de que los alumnos que inician, mantienen y refuerzan el maltrato entre iguales (Pro-bullying) presentan deficiencias en su competencia moral emocional. Estos alumnos reportan niveles bajos en culpa y pena (vergüenza) por el daño ocasionado a la víctima y así mismo, presentan niveles bajos de

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

respuesta empática. Es decir, no expresan un reconocimiento del daño sufrido por un tercero y un sentido de responsabilidad hacia él, tampoco una condena por la conducta o daño ocasionado y sensibilidad emocional hacia la víctima (Pornari y Wood, 2010; Pozzoli, Gini y Vieno 2012).

Los resultados también indican que los alumnos que participan activamente en el acoso escolar (Pro-bullying) se desconectan moralmente de la situación a partir del uso de mecanismos sociocognitivos que les permiten cometer actos negativos en contra de sus pares, sin que experimente conflicto moral y evitar las autosanciones. Este resultado es coherente con lo reportado por otras investigaciones (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt y Roche-Henderson, 2010; Obermann, 2011) que sugieren que la presencia de argumentos de desconexión moral puede contribuir a que los agresores ignoren o rechacen su propio conocimiento moral, los valores sobre la equidad, la justicia y la reciprocidad y usen deliberadamente la agresión para obtener beneficios personales e instrumentales. Además, la desconexión moral puede reducir la experiencia de emociones como la culpa, vergüenza y empatía y por tanto, puede fomentar la presencia de un estado emocional frío, favoreciendo de esta manera, que los alumnos continúen con su conducta negativa hacia terceros.

Cabe señalar, que los estudiantes nominados en el rol de Pro-bullying también alcanzaron un puntaje alto en autoeficacia social. Una posible interpretación de este resultado es que estos alumnos por lo general, están inclinados a demostrar que son más poderosos que otros compañeros y pueden perder su popularidad o estatus si sus pares se percatan de su debilidad social y emocional (Andreou, Vlachou y Didaskalou, 2005).

Por otro lado, se constata la hipótesis de que los alumnos que defienden a las víctimas poseen un mayor sentido de autoeficacia social que los espectadores. Este resultado respalda la idea de que si bien es cierto que la preocupación por el bienestar de otras personas es central para promover y realizar acciones orientadas a favor de éstas, dicha preocupación no se convierte en una conducta prosocial a menos que las personas se sientan capaces de manejar las dinámicas interpersonales, sociales y emocionales que caracterizan las acciones de esta naturaleza (Caprara y Steca, 2005; Gini et al., 2008; Pöyhönen et al., 2010).

En ese sentido, tal y como afirma la teoría social cognitiva de Bandura (1997), parece poco probable esperar que los espectadores intervengan para detener los episodios de maltrato si perciben que carecen de las habilidades necesarias para intervenir adecuadamente o si consideran que este tipo de situaciones exceden sus habilidades.

En conjunto, los resultados de este estudio revelan la necesidad de promover la competencia moral emocional de los alumnos que participan activamente en el acoso escolar (Pro-bullying), a fin de que cuenten con las emociones morales necesarias que les permitan inhibir sus conductas de abuso. Para tal propósito, es menester que las emociones morales se enseñen en la escuela de manera directa y sistemáticamente. Por ello, es importante buscar un espacio dentro del currículum escolar y hacer explícitas las intenciones educativas a este respecto.

La promoción de las emociones morales en el comportamiento de los alumnos resulta importante porque las reglas que están ancladas en las emociones son particularmente efectivas para guiar la conducta, ya que las emociones dirigen la atención y facilitan los procesos de memorización y, en consecuencia, también facilitan la internalización de las reglas (Prinz, 2006). Además, estas emociones pueden proveer el ímpetu necesario para que los niños y adolescentes respondan a las transgresiones morales y lean las señales de los demás sobre las consecuencias que tienen sus acciones en ellos mismos y en terceros (Smetana y Killen, 2008).

En la escuela, la promoción de las emociones morales se puede llevar a cabo mediante diferentes estrategias. Una opción es utilizar las experiencias emocionales que surgen en situaciones de la vida real como un recurso para la educación moral. Estas situaciones de conflicto se pueden emplear como una base para la iniciación y el aprendizaje moral de los estudiantes. Mediante el estudio de situaciones concretas de conflicto y las emociones que éstas producen en los alumnos - como víctima, agresor, espectador, defensor - el docente puede ayudar a promover su competencia moral emocional. De este modo, sensibilizar a los maestros en torno a la variedad de intervenciones que pueden utilizar en situaciones específicas, así como las emociones que estas intervenciones pueden provocar, son la clave para estimular el crecimiento moral de los alumnos (Malti y Latzko, 2010).

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Los resultados también sugieren que es importante enseñar estrategias seguras a los alumnos que actúan como espectadores para que puedan apoyar a las víctimas (e.g. saber pedir ayuda) y saber cuándo deben aplicarlas. Igualmente, es necesario ayudarlos a desarrollar las habilidades sociales y las creencias de autoeficacia que apoyen su ejecución.

Si bien es cierto que las competencias morales cognitivas y emocionales de los alumnos son trascendentes, esto es, la capacidad para juzgar como censurable los actos de intimidación, así como la sensibilidad moral y la respuesta empática ante las situaciones de maltrato, también es importante dotar de habilidades sociales a los estudiantes para que puedan ser capaces de intervenir y detener el maltrato, puesto que son factores que contribuyen y apoyan la ejecución de conductas socialmente responsables en contra del acoso escolar.

Además de las habilidades sociales y las creencias de autoeficacia de los alumnos, se debe prestar atención a las acciones que los maestros y otros estudiantes realizan en respuesta a los actos de intimidación, dado que tienen una influencia importante en la intervención de los estudiantes para defender a las víctimas. Bandura (1997) propuso que la conducta de las personas no sólo está influida por la autoeficacia individual, sino también por las creencias de eficacia colectiva. La eficacia colectiva representa la creencia en la capacidad del grupo para lograr un resultado colectivo e influye directamente en el desempeño del grupo. En este tenor, la intervención de los alumnos en contra del acoso escolar puede ser alentada por una percepción positiva de los esfuerzos de la escuela para detener el hostigamiento escolar y puede resultar menos difícil para los estudiantes defender a las víctimas cuando sus compañeros y maestros apoyen la intervención del alumnado en contra de estas situaciones.

Por esta razón, es necesario que las intervenciones no aborden únicamente las habilidades sociales o las creencias que tienen los alumnos sobre su propia capacidad para defender a las víctimas y fortalezcan su competencia moral emocional, sino que también deben dirigirse a las creencias de los estudiantes sobre la capacidad de la escuela para apoyarlos en sus acciones para defender a las víctimas y disminuir la incidencia de acoso escolar en la escuela (Barchia & Bussey, 2011).

REFERENCIAS

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). What, me ashamed? Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269-294.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26(5), 545–562.
- Arsenio, W. F., Adams, E., & Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80(6), 1739-1755.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75(4), 987-1002.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Revista Española de Pedagogía*, 187(48), 397-428.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (1996a). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders or peer aggression victims: empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297.

Caprara, G., & Steca, P. (2005). Self-efficacy as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(2), 191-217.

Carrasco, M., & Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Damon, W. (1999). El desarrollo moral de los niños. *Investigación y Ciencia*, 277, 26-63.

Díaz-Loving, R., Andrade, P., & Nadelsticher, A. (1986). Desarrollo de la escala multidimensional de empatía (EASE). *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, 2(1), 1-11.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review Psychology*, 51, 665-697.

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18(4), 798-816.

Gasser, L., Malti, T., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Aggressive and nonaggressive children's moral judgments and moral emotion attributions in situations involving retaliation and unprovoked aggression. *Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 417-439.

Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467-476.

Gini, G., Albeiro, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603-608.

Haro, S. I. (2014). Factores vinculados con la conducta que asumen los alumnos involucrados en situaciones de maltrato entre iguales (bullying) (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología-UNAM, México.

Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York. Cambridge University Press.

Hymel S., Schonert-Reichl, K., Bonanno, R., Vaillancourt, T., & Rocke-Henderson, N. (2010). Bullying and morality. Understanding how good kids can behave badly. En S.R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 101–118). New York: Routledge.

Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. En W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality. moral behavior and moral development* (pp. 52-73). New York: Wiley.

Krettenauer, T., Malti, T., & Sokol, B. (2008). The development of moral emotions and the happy victimizer phenomenon: a critical review of theory and applications. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 221–235.

Malti, T., & Krettenauer, T (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development*, 84(2), 397-412.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

Malti, T., & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 1-10.

Menesini, E., & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behavior regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 183-196.

Nunner-Winkler, G. (2007). Development of moral motivation from childhood to early adulthood. *Journal of Moral Education*, 36(4), 399-414.

Obermann, M. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2), 133-144.

Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(1), 37-49.

Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 511-530.

Pornari, C., & Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36(2), 81-94

Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it takes to stand up for the victim of bullying?: the interplay between personal and social factor. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143-163.

Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). Individual and class moral disengagement in bullying among elementary school children. *Aggressive Behavior*, 38(5). 378-388.

Prinz, J. (2006). The emotional basis of moral judgment. *Philosophical Explorations*, 9(1), 29-43.

Sánchez, V., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(1), 71-82.

Smetana, J. G., & Killen, M. (2008). Moral cognition, emotion, and neuroscience: An integrative developmental view. *European Journal of Developmental Science*, 2(3), 324–339.

Sutton, J., & Smith, P. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25(2), 97-111.

Tangney, J., Stuewig, J., & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. (2008). Reintegrative shaming theory, moral emotions and bullying. *Aggressive Behavior*, 34(4), 352-368.

Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Turiel, E. (2010). The development of morality: Reasoning, emotions, and resistance. En R. M. Lerner (Ed.), *The handbook of life-span development*. Volume 1. W. F. Overton (Ed.), *Cognition, biology, and methods* (pp. 554-583). New York: Wiley.

RESEÑAS

ISRAEL HARO SOLÍS

Doctor en Psicología. Posgrado: Doctorado. **Institución Educativa:** Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.

MEMORIAS IV CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION PSYCHOLOGY INVESTIGATION

CARRERA: Psicología Educativa y del Desarrollo. **Título de Tesis:** Factores vinculados con el papel que asumen los alumnos involucrados en el maltrato entre iguales (Bullying).

RECONOCIMIENTO: Certificado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) como Programa de Posgrado de Competencia Internacional

ACTIVIDADES: Investigador académico en el Departamento de contenidos académicos, del Museo Memoria y Tolerancia. Asesor y colaborador de la Fundación NEMI A.C en materia de acoso escolar. Miembro de la RED INTEGRAL (Red de Investigación Interdisciplinaria e Identidades, Racismo y Xenofobia en América Latina), CEIICH-CONACyT. Actualmente participa en el Proyecto de investigación CONACYT SEP/SEB 2009: “Regulación emocional, desarrollo moral y prevención de la violencia en niños y adolescentes Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

PARTICIPACIÓN EN FOROS ACADÉMICOS: Seminario Internacional: “La producción y reproducción de la violencia en las escuelas”, celebrado los días 29 y 30 de enero en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), II Congreso Nacional de Psicología: “Los retos de la Psicología en Oaxaca”, 14 y 15 de Noviembre, 2014. VI Congreso de Investigación y Maestría y Doctorado en Psicología, que se llevó a cabo el 8 y 9 de octubre de 2012 en la Ciudad de Juriquilla, Querétaro. XIX Congreso Mexicano de Psicología, que se llevó a cabo del 19 al 21 de octubre de 2011 en Cancún, Quintana Roo.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN: Experiencias de Culpa y Vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria (2013). Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.18, núm. 59, pp.1047-1075. Variables emocionales y sociomORALES asociadas con el tipo de rol que asumen los alumnos en el maltrato entre iguales (En prensa). Apuntes de Psicología.