

revista de **e**EDUCACIÓN

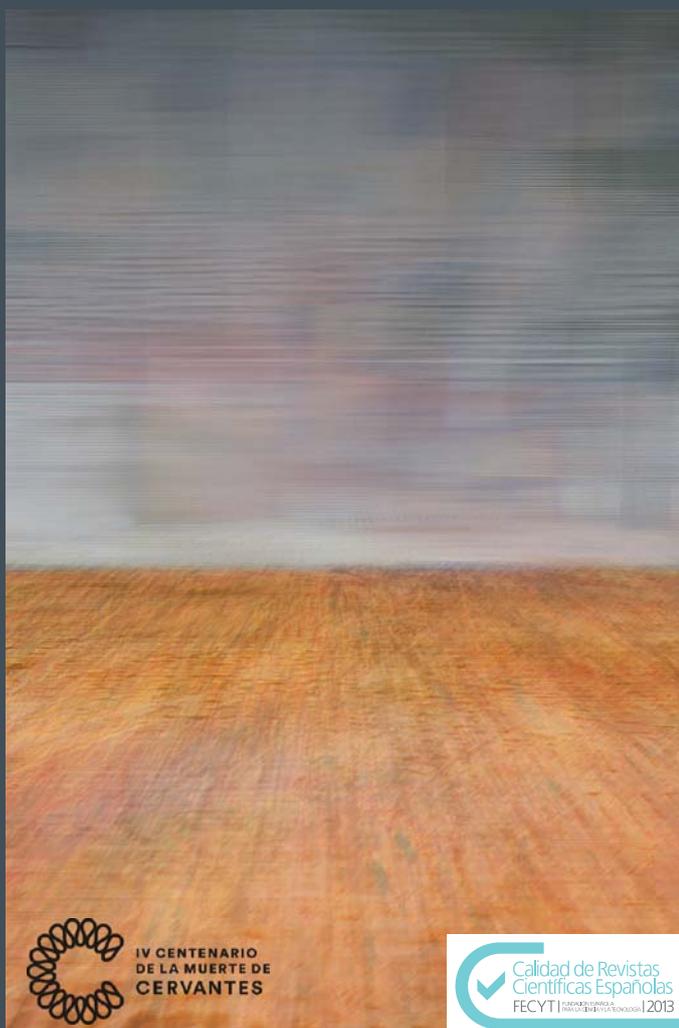
Nº 373 JULIO-SEPTIEMBRE 2016



Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales

Bullying, a moral issue: Representations of self and moral disconnects

Luciene Regina Paulino Tognetta
José María Avilés Martínez
Pedro José Sales Luis da Fonseca Rosário



Bullying, un problema moral: representaciones de sí mismo y desconexiones morales

Bullying, a moral issue: Representations of self and moral disconnects

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2016-373-319

Luciene Regina Paulino Tognetta

Universidade Estadual Paulista

José María Avilés Martínez

Universidad de Valladolid

Pedro José Sales Luis da Fonseca Rosário

Universidade do Minho

Resumen

Comprender y evaluar el alcance de los aspectos psicológicos presentes en las acciones de la violencia llamada bullying, puede contribuir para a discusión de intervenciones educativas que promuevan la formación moral deseada por parte de las instituciones educativas con el fin de superar el problema en cuestión. Por lo tanto, en el artículo se analizan las relaciones que existen entre la participación de los y las adolescentes en el bullying, sus representaciones del yo y la forma por la que se autorregulan para conectarse o desconectarse moralmente, (juzgar momentos en los que están en juego contenidos morales en situaciones de bullying). En esta investigación de carácter exploratorio, participaron 2600 estudiantes entre 14 y 15 años de escuelas públicas y privadas del Estado de São Paulo en Brasil que contestaron a un cuestionario que pretendía constatar su participación en el bullying; conocer sus representaciones de lo que admiran; identificar las conexiones o desconexiones morales a partir de dilemas cotidianos referidos al bullying, y las relaciones entre esos tres constructos. Los resultados muestran que las víctimas de bullying no son quienes más se desconectan moralmente, aunque presentan conexiones y desconexiones.

Muestran también que los sujetos cuyas elecciones (sus representaciones del yo) carecen de valores éticos se desconectan moralmente en situaciones de bullying y son, con diferencias significativas, autores de acoso. Se encontró también que los sujetos que conservan menos valores en sus representaciones del yo tienen más desconexiones morales. De este modo, se concluye que las representaciones que los sujetos tienen de sí mismos, admirando valores éticos o no, correlacionan con sus conexiones o desconexiones morales en situaciones hipotéticas de violencia. Las implicaciones pedagógicas resultantes hacen pensar en políticas públicas que consideren el bullying como un problema moral e inviertan en formación ética de los sujetos para superarlo.

Palabras clave: bullying, moral, representaciones de sí, desconexiones morales, autorregulación

Abstract

Understanding and evaluating the scope of psychological aspects in actions of violence called bullying can contribute to the discussion of educational interventions that promote the type of moral education desired by educational institutions to overcome the problem in question. Therefore, This paper analyzed the possible relationships between the participation of adolescents in bullying, their self-representations, and the way in which they self-regulate to morally connect or disconnect (to judge situations where a moral content is at stake). 2,600 students aged between 14 and 15 years attending public and private schools in the state of São Paulo, Brazil participated in this exploratory research. Students responded to a questionnaire that sought to identify their involvement in bullying; learn what representations they admire, identify connections and disconnections pertaining to moral dilemmas of everyday life regarding bullying. Finally, the correlations between these three were analyzed. The results show that victims of bullying are not the most morally disconnected even though they have connections and disconnections. They also show that subjects whose choices lack ethical values disconnect morally in bullying situations, and, though with significant differences, are themselves bullies. It was also found that subjects who hold less value in their self-representations, have more moral disconnections. Thus, we conclude that the representations that subjects have of themselves, whether admiring ethical values or not, correlate with connections or disconnections in moral scenarios of violence. The educational implications suggest public policies that consider bullying as a moral problem and invest in ethical training of individuals to overcome it.

Key words: bullying, moral, self-representation, moral disconnects, self-regulation

Introducción

El bullying ha sido tema de diferentes investigaciones que intentan comprender su naturaleza y los mecanismos psicológicos que lo permiten. La intención de este artículo es analizar la relación entre tres elementos que podrían explicar el fenómeno bullying- cómo se conectar o desconectan moralmente los sujetos implicados en situaciones de violencia entre iguales y cómo son los valores (morales o no) en sus representaciones de sí mismos.

¿Por qué las investigaciones se ocupan de ese fenómeno? La primera de las respuestas a esa pregunta es por el hecho de que se trata de una violencia repetida, oculta a los ojos de la autoridad y encubierta en períodos de ocio y/o juegos infantiles. Eso supone que quien sufre bullying desearía ser alguien *normal*, dado que muchas veces prueba el *sabor del desprecio* y la minusvaloración a ojos de los otros. En ese acto repetido se da una elección, aun inconsciente, de a quién atacar. Tanto quien agrede como quien es agredido, está bajo la mirada de sus iguales, quienes participan de la construcción de su identidad, es decir, de quiénes son y de cómo se ven frente a los otros

Es exactamente en esta trama de relaciones construidas donde se busca comprender por qué actúan así quienes someten a otros, y a la vez, por qué se dejan someter aquellos que son victimizados, e incluso, por qué no se indignan quienes contemplan esas escenas de menosprecio diariamente.

En el acto de menospreciar o agredir, se encuentra un sustrato de violencia y de falta de respeto, lo que nos permite inferir que el bullying es un problema moral. Por otra parte, si lo moral es una construcción del sujeto, ¿qué valores se integran en la identidad de los sujetos que actúan mal o actúan bien? ¿Qué elecciones hacen esos sujetos para conectarse o desconectarse moralmente en un ambiente de violencia? ¿Esas elecciones explicarían por qué los chicos y las chicas se colocan en situaciones de bullying? Y finalmente, ¿habrá una correspondencia entre las representaciones que los sujetos tienen de sí mismos, sus participaciones en escenarios de bullying y las formas como se conectan o desconectan moralmente ante esa violencia? Las respuestas a esas preguntas que guían la presente investigación pueden aproximarnos a la comprensión del fenómeno del acoso entre iguales.

El fenómeno bullying

Este estudio pretende ampliar la discusión ya existente sobre los mecanismos psicológicos que están presentes en los actos de intimidación que denominamos bullying (Avilés, 2006; Olweus, 1999). Se trata de una forma de violencia, ya que impone la fuerza y el poder sobre la libertad del otro, y muchas veces, se manifiesta de forma agresiva. El bullying se caracteriza por la repetición de esas acciones, o como diría Olweus, por una conducta manifestada “varias veces y a lo largo del tiempo» (Olweus 1999, p.11). Sus investigaciones pioneras (Olweus, 1993, 1994, 1997, 1999) repercutieron en otras en todo el mundo (Avilés, 2002; Ortega, 1998; Whitney y Smith, 1993).

Autor, víctima y espectador son los personajes involucrados en esta trama. Como autores, los agresores suelen tener más dificultades de ajuste escolar y para obedecer reglas. Son más propensos al uso de sustancias y a trastornos psiquiátricos (Fekkes, Pijpers y Verolooove-Vanhorick, 2005). Esto puede esconder algo más importante y permite valorar su conducta como un instrumento para ubicarse en las relaciones sociales con los pares (Bentley y Li, 1995; Bosworth, Espelage y Simon, 1999; Olweus, 1997), dadas las pocas habilidades sociales que algunos de ellos tienen (Avilés, 2006), quienes suelen necesitar ser centro de atención o tienen miedo a no ser aceptados.

Entre quienes sufren la violencia se constatan dificultades para hacer amigos, la soledad, y el sufrimiento físico y/o psicológico, la sumisión, la depresión, la ansiedad social y una autoestima negativa (Eslea et al., 2004; Masia-Warner, 2003; Olweus, 1993; Rigby, 2005; Schwartz, 2000). Más recientemente, Fisher et al. (2012) encontraron que 2,9% de víctimas practicaba la autolesión. De esas, más de la mitad fueron víctimas de acoso moral frecuente.

Otras investigaciones indican que la víctima sea tan vulnerable que por mecanismos inconscientes acepte el hecho de ser menospreciada por los otros al no creerse merecedora de valor. Sin embargo, otros estudios (Ortega et al., 2001) destacan la dificultad para reconocer que el agresor sea consciente de su propia intención de perjudicar a otros. Este punto hace difícil el consenso en la comunidad académica (Bansel, Davies, Laws; y Linnell, 2009) y nos permite indagar hasta qué punto es así. La respuesta no es sencilla e incorpora a un participante más a esa trama: los testigos. En otras investigaciones (Bastiaensens et al., 2014; Caba y López, 2013;

Thomberg y Jungert, 2012) se valoran las razones por las cuales los niños deciden ayudar o no a la víctima al presenciar una escena de bullying. Los resultados señalan que la decisión de ayudar depende de cómo los testigos evalúan el escenario y su propia acción en la situación respecto a las víctimas.

A partir de lo anterior, la falta de una evaluación moral ¿no sería algo a considerar cuando los sujetos actúan como agresores o no se indignan ante la violencia? Esa misma violencia, ¿no estaría siendo incorporada como un valor para esos sujetos (lo que probaría que más que una toma de conciencia es necesario considerar aspectos de naturaleza afectiva y moral)? Estas parecen ser perspectivas que justificarían nuevos estudios (Ortega et al., 2001; Thomberg y Jungert, 2012).

Una de las maneras de entender las formas que los sujetos usan para evaluar esas acciones es comprender cómo se conectan o desconectan moralmente en situaciones de violencia, o sea, hasta qué punto quienes participan en el bullying consideran la violencia como un valor positivo o como algo equivocado.

Conexión o desconexión moral

Bandura (1999, 2002) se propone estudiar el tema de lo moral y discutir el papel de lo que obtiene el sujeto en sus elecciones morales. El sujeto sería para Bandura un árbitro moral propio que se activa para evaluarse en una determinada situación, mecanismos que operan en el sujeto para que pueda actuar por deber moral o no. Una especie de desinhibición, el sujeto está “liberado” de autocensura e y así actúa con potencial desapego del problema del otro. Sería lo que Bandura llamó *«poder desinhibitorio de desconexión moral»*. Una desconexión moral, de esa manera, es un mecanismo psicológico para justificar su negación del deber moral. No se trata de una respuesta menos moral que presenta un sujeto con menos capacidad de raciocinio, ya que para el autor ‘a la inmoralidad le bastan los razonamientos más sofisticados pero también los más simples’ (Bandura, 1986, pp. 25).

Bandura, Caprara, Barbaranelli y Pastorelli (2001) revisaron una gran cantidad de investigaciones demostrando la presencia de ciertas formas de lo que llamaron “desconexiones morales”, lo que en la lógica piagetiana serían juicios heterónomos, en las que el sujeto no consigue

colocarse en el lugar del otro y conmoverse con su dolor¹. Bandura distingue entonces, ocho grandes formas sobre cómo personas buenas pueden hacer cosas malas (Bandura, 1999, 2002). Haciendo una analogía, es posible pensar en una especie de “fotografía del desarrollo moral heterónomo” – son ocho “poses” en las que los sujetos mantienen formas de autoprotección y centración en sí mismos que les impiden actuar bien: 1- Minimizan, ignoran o distorsionan el impacto del perjuicio causado; 2- Culpabilizan a la víctima por el daño; 3- Consideran una causa digna de un propósito moral o desatino de la víctima; 4- Usan un lenguaje que suene menos negativo (lenguaje eufemístico); 5- Comparan el problema a otros más negativos mostrándolo como una ventaja para la víctima; 7- Minimizan y dispersan la responsabilidad de quien actúa mal; 8- Transfieren o desvían la responsabilidad a una autoridad; 8- Colocan a la víctima como merecedora de esos actos deshumanos (deshumanización de la víctima).

Aunque el estudio de los procesos cognitivos asociados al bullying ha sido importante (habilidades mentales, creencias de autoeficacia), sin embargo, los aspectos emocionales y sociomorales, como la responsabilidad de la propia conducta, han sido menos investigados en relación a esa forma de violencia (Almeida et al., 2010; Menesini y Camodeca, 2008; Pornari et al., 2010). Esos mismos estudios señalan la necesidad de comprender mejor cómo se conectan o desconectan moralmente los sujetos, algo que otras investigaciones han mostrado como un correlato del comportamiento agresivo (Gini, Pozzoli y Hymel, 2014).

De esa forma, Menesini et al., (2003) investigaron entre estudiantes de España e Italia cuánto los agresores, en comparación con las víctimas y los testigos de situaciones de bullying, demostraban emociones asociadas a la responsabilidad moral (culpa y vergüenza) y desconexión moral (orgullo e indiferencia). Sus resultados sitúan las emociones de desconexión moral mucho más próximas a los agresores de bullying y más distantes de las víctimas. Thornberg y Jungert (2013) encontraron relación entre menor sensibilidad moral y ser ‘matón’, relacionando desconexión moral y conducta agresora. Wachs (2012), al estudiar bullying tradicional y cyberbullying constata que quienes participan en ciberacoso presentan mayor desconexión moral. Aunque otras investigaciones lo contestan (Sonja & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

Las actitudes de los testigos ante el bullying también han sido investigadas (Avilés, 2006; Obermann, 2011; Salmivalli y Voeten, 2004) ofreciendo diversos perfiles: a- Los que únicamente son testigos; b- Quienes son propensos a ayudar a las víctimas. c- Quienes se culpabilizan por no hacer nada. d- Los indiferentes que son testigos de todo, pero que no sienten nada (Obermann, 2011). Los testigos indiferentes mostraron desconexiones morales significativamente mayores que los culpabilizados o los propensos a ayudar. También sucedió así cuando consideró a los ‘matones’, tanto los que se autodenominaron así como los que fueron indicados como tales en autorrelatos sobre bullying.

Al analizar los diferentes perfiles en bullying aparecen variables relacionadas con la desconexión moral. Así, Almeida, Correia & Marinho (2010) muestran que hay una relación entre desconexión moral y ejercer el papel de ‘matón’ y menor desconexión moral y ejercer el papel de defensor de la víctima. Además, examinan cómo la desconexión moral, la empatía y las creencias morales están relacionadas con las actitudes adoptadas frente al bullying. También se ha encontrado relación entre las bajas creencias de eficacia colectiva (en cuanto a capacidad de alumnos y profesores para actuar de forma colaborativa para inhibir la agresión entre pares) y una agresión más frecuente y mayores niveles de desconexión moral (Barchia y Bussey, 2011)

La mayor parte de esas investigaciones apuntan a la necesidad de nuevas indagaciones que puedan relacionar mejor bullying y desconexión moral (Almeida et al, 2012; Oberman, 2011; Turner, 2009), así como profundizar en las dimensiones psicológicas de la regulación interpersonal en el contexto escolar (Sagone & Licata, 2009). Estas últimas autoras investigan la relación entre ajuste interpersonal, uso de mecanismos de desconexión moral, acoso moral y conductas prosociales, demostrando que hay una relación entre la impulsividad, una menor competencia en habilidades sociales, mayor desconexión moral e implicación en el bullying. También constatan que las víctimas que sufren más bullying se preocupan más de su autoimagen frente a los otros.

Ante tales constataciones, además de considerar la forma en cómo se conectan moralmente o no en esas situaciones, ¿no habría que interesarse en valorar la relación que puede haber con las formas en que chicos y chicas tienen de verse a sí mismos? Pasemos a desarrollar esa cuestión.

Bullying y representaciones de sí mismo

Desde el punto de vista psicológico, la presentación de una identidad personal consiste en el conjunto de sentimientos, representaciones, conocimientos, sueños y proyectos relacionados con sí mismo, que es definido como un sistema donde todas las referencias personales y personalizadas se encuentran organizadas (Bariaud et al 1980). Forman así, lo que podemos llamar “representaciones del yo”. Podemos comprender ese *si mismo* por el análisis de sus referencias identificatorias. Si preguntamos a alguien qué debe hacer otro para recibir su admiración, seguramente recurrirá a una imagen ideal. Esa imagen es ideal para él porque alimenta valores importantes y deseables desde su propio criterio. Diríamos que puede indicarnos los valores asociados a esa identidad. Para Smith (1999) “el amor y admiración que dedicamos a aquél cuyo carácter y conducta aprobamos nos predispone a desear convertirnos en sujetos de los mismos sentimientos agradables, y a que seamos tan amables y admirables” (p. 143).

Por cierto, reconocer las representaciones de sí mismo nos permite comprender valores que están asociados a la identidad de un sujeto: si son valores individualistas que no consideran el otro; si son valores muchas veces estereotipados que apenas cumplen el papel de ser bien vistos por los otros, y por tanto, que están asociados a pequeñas convenciones sociales; o si realmente son valores que incluyen a uno mismo y al otro como sujetos poseedores de valores morales (justicia, generosidad, tolerancia) admirables, deseables y respetables.

En Brasil han sido realizadas varias investigaciones cuyo objetivo es conocer las representaciones que tienen de sí mismos diferentes sujetos y qué tipo de valores estarían integrados en cada una de esas representaciones (Tognetta y La Taille, 2006; Tognetta, Marcon y Vinha, 2012; Tognetta y Bozza, 2012). Estas investigaciones apuntan a que hay una correspondencia entre las representaciones del yo y que los valores sean éticos, y el hecho de sensibilizarse con el dolor del otro (Tognetta y La Taille, 2006); que el reconocimiento del deber moral es sentido por cualquier persona no importando las representaciones que tengan ellas de sí mismas; pero que los sentimientos de las personas que son afectadas por la injusticia o por la falta de generosidad solo son reconocidos por quienes tienen imágenes de sí mismos con contenidos éticos. Incluso, se constata una correspondencia entre ser autor de cyberbullying y tener

valores individualistas en sus representaciones del yo (Tognetta & Bozza, 2012).

Así, el presente trabajo se añade a la literatura incluyendo en el estudio de la relación entre las desconexiones morales y el bullying Y además se justifica, dado que el análisis de la relación entre esos tres constructos podría profundizar nuestro conocimiento sobre el fenómeno estudiado.

Método

La siguiente pregunta orientó nuestra investigación: ¿habrá una correspondencia entre la participación en situaciones de bullying, las formas como los implicados se ven (las representaciones de sí mismos) y las conexiones o desconexiones morales?

Muestra

Para contestar a esa pregunta, se realizó una investigación en la que participaron voluntariamente 2600 adolescentes del noveno curso de la Enseñanza Fundamental Brasileña. Son estudiantes de escuelas públicas y particulares del Estado de São Paulo, chicos y chicas distribuidos igualmente. La edad media de los estudiantes es de 14 años. Todos los estudiantes participaron voluntariamente en el estudio con una autorización de sus padres y de la dirección de la escuela.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para cada elemento que es descrito y comparado fueron:

Las representaciones del yo: se contó con un instrumento validado por Tognetta y La Taille (2008) compuesto por dos preguntas: ¿qué hace una persona que usted admira? y ¿qué pueden admirar las personas en usted? Tres categorías fueron consideradas para las preguntas sobre admiración (ver Tognetta y La Taille, 2008): 1- respuestas con contenidos individualistas en las que los sujetos no hacen mención a ningún valor moral sino a contenidos del tipo “mi pelo” o “admiro un sujeto que juegue

bien al fútbol”. Por lo tanto, en esas respuestas, el “otro” no es incluido y tampoco está en juego un contenido moral. 2- las respuestas ya presentan contenidos morales, pero, aún estereotipados o ligados a relaciones próximas como “admiro la belleza y la inteligencia de las personas” o “admiro la simpatía y la bondad de mi madre”. En esas respuestas, no está clara la intención de incluir el sujeto universal como en la tercera categoría. 3- Se encuentran contenidos éticos ya que contienen tanto valores morales –como la generosidad, la honestidad– como un “otro generalizado” como, por ejemplo: “Es necesario que sea honesto y que sepa respetar a las personas tal y como son”.

El método consistió en encontrar una nueva combinación en la que las dos respuestas dadas por los sujetos se incluyeran en la misma categoría de modo que tuviéramos las siguientes posibilidades: CA – Respuestas que se incluyen en A, con contenidos individualistas; CB = respuestas que se incluyen en B, con contenidos de carácter estereotipado; CC –respuestas que se incluyen en C, con contenidos de carácter ético e finalmente NC– respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración. Son respuestas en las que no se conserva el mismo valor.

Implicación en situaciones de bullying: Tres ítems del cuestionario fueron organizados para constatar la participación en situaciones de bullying (1-¿has sido agredido, maltratado, humillado frente a otros, amenazado o se ha burlado de tí algún(a) compañero en la escuela? ¿Con qué frecuencia ha ocurrido eso o viene ocurriendo en este año?; 2 ¿has intimidado, te has burlado de alguien para irritarlo, has maltratado, humillado o amenazado a algún compañero? ¿Con qué frecuencia ha ocurrido eso o viene ocurriendo en el presente año?; 3 ¿has visto a alguien que es o que ha sido insultado, agredido, amenazado, maltratado, intimidado o se han burlado de él con apodos despectivos en la escuela? ¿Con que frecuencia has presenciado esas escenas en el presente año?).

Para los tres ítems formulados, las alternativas dadas eran: no, nunca; sí, una única vez eso ocurrió; sí, una o dos veces por semana ocurre o ha ocurrido; sí, más de dos veces a la semana ocurre o ha ocurrido o sí, todos los días ocurre. Las respuestas fueron agrupadas en las siguientes categorías: “agresor total”; “víctima total” y “espectador total”. Se les asignó la puntuación “1” cuando había indicación de repetición de las acciones (más de una vez) y puntuación “0” cuando no había repetición.

Conexión y desconexión moral: fue utilizado un instrumento, creado ad hoc para este estudio, con dos historietas: en la primera de ellas, el personaje principal era víctima constante de bullying por parte de sus compañeros, que lo amenazaban, agredían verbalmente, pero él no reaccionaba. En esta historia, la intimidación tenía una consecuencia, los agresores le hacían pagar refrescos a la víctima. En la segunda historieta, las intimidaciones y agresiones ocurrían sobre una víctima considerada “provocadora”, por sus reacciones bruscas y constantes ataques a los demás. La consecuencia de esos actos, en este caso, no era material sino la exclusión del grupo.

Para cada historia fueron formuladas 14 alternativas. Entre ellas, ocho correspondían exactamente a las 8 formas de desconexión moral propuestas por Bandura (2002). Como ejemplos, citamos las siguientes alternativas para la primera historia: “Él mismo (*Japinha*) se excluía del grupo de chicos”/ “Al menos así nadie le pega, pues si le pegaran sería mucho peor”/“Hay gente que pega al otro”/“Los chicos solo querían bromear con *Japinha*.”.

Las demás respuestas implicaban una decisión de conexión moral, es decir, en esas alternativas, los sujetos reconocían la falta de respeto y de ética en las interacciones habidas entre los protagonistas de las historias. En la historia de “*Japinha*”, indicamos algunos ejemplos: “Nadie puede pasar por eso. Lo que esos chicos hacen con *Japinha* es una falta de respeto”/“Esos chicos no tienen educación”/“Ellos no ven que causan un mal a *Japinha*, ¿Y si les pasase a ellos?”. Los participantes en la investigación debían indicar la(s) alternativa(s) que mejor describían cómo valoraban tales situaciones.

Resultados

¿Qué relaciones pueden contribuir a explicar las características de esa forma de violencia –el bullying– que afecta a jóvenes y niños? Indicaremos que para encontrar las respuestas a esa pregunta fueron realizados análisis descriptivos por pares de elementos.

Representaciones de sí y participación en el bullying

Fueron considerados agresores, víctimas y testigos totales los que indicaron la participación frecuente en situaciones de bullying. Para los cruces con

otras variables como las representaciones de sí mismo, por ejemplo, fueron analizados descriptivamente cada uno de los papeles asumidos, no importando para este estudio, el hecho de que el mismo sujeto pueda ser considerado tanto agresor total como víctima o testigo total.

En cuanto a las representaciones del yo, buscando una mejor calidad del análisis, se verificó el grado de acuerdo entre dos jueces externos. Se obtuvo un grado de 89% de acuerdo entre ellos en cuanto a la distribución de sus respuestas en cada una de las categorías.

En el estudio de las asociaciones entre representaciones de sí y el hecho de ser víctima total o testigo total en las situaciones de bullying, no hubo diferencias significativas $\chi^2(3, N= 2460) = 1,039, p > 0,79$ para víctimas y $\chi^2(3, N= 2460) = 1,247, p < 0,74$ para testigos). Tal resultado indica que tanto víctimas como testigos de bullying pueden participar con imágenes de sí individualistas, estereotipadas o con valores éticos. Es decir, para ser espectador o víctima de bullying, no importa qué tipo de representaciones tengan de sí mismos los sujetos. Sin embargo, es en la asociación entre representaciones de sí mismo y agresores de bullying donde encontramos diferencias significativas $\chi^2(3, N = 2462) = 32,570, p < 0,01$, como podemos constatar en la Tabla 1:

TABLA I. Relación entre representaciones de sí y ser agresor de bullying

Representación de sí	Agresor Total		Total
	0,00	1,00	
CA	72,0 (317)	28,0 (123)	100,0
CB	83,6 (811)	16,4 (159)	100,0
CC	87,2 (190)	12,8 (28)	100,0
NC	81,1 (676)	18,9 (158)	100,0
Total	81,0 (1994)	19,0 (468)	2462

Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración.

Nota: números entre paréntesis corresponden al total en cada categoría.

Es posible constatar que entre los agresores de bullying un 28% mantienen representaciones de sí mismos incluidas en respuestas de

contenido individualista frente a un 16,4% de contenido estereotipado, y solamente un 12,8% de contenido ético.

¿Y cómo se comportarán los agresores, víctimas y testigos de bullying en situaciones en que puedan autorregularse moralmente?

Bullying y desconexión moral

Los datos de las respuestas que indican la conexión o desconexión moral fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio a fin de identificar las dimensiones aglutinadoras. La estructura factorial resultante quedó representada por 2 factores que explicaban el 36,2% de la varianza. Podemos observar un primer factor explicando 22,1% de la varianza. Este factor fue denominado « conexión moral » y un segundo factor explicando 14% de la varianza denominado « desconexión moral ». Por la medida KMO se confirmó que el modelo formado es adecuado (0,818), y aplicando el test de Bartlett se verificó que tales diferencias son significativas ($p < 0,001$) entre las dimensiones. La consistencia interna (alfa de Cronbach) en la dimensión conexión moral fue de 0,77 y de 0,85 en la dimensión desconexión moral.

Las asociaciones entre la participación en situaciones de bullying de las víctimas y sus formas de conectarse o desconectarse moralmente, no señalan diferencias significativas $F(1,1034)=1.731$, $p=0,188$ y $F(1,1034) = 0,006$, $p=0,939$ respectivamente, explicando así que tanto pueden haber conexión como desconexión. Con todo, el espectador de bullying ejerce más conexiones morales y esa diferencia es significativa ($F(1,1035) = 6,359$, $p < 0,01$), pero no ejerce menos desconexiones ($F(1,1035) = 0,120$, $p < 0,729$).

Por último, el agresor de bullying practica más la desconexión moral (su media es positiva 0,37 para la desconexión) y menos la conexión (la media es negativa -0,14 para la conexión) y esa diferencia es significativa para las dos dimensiones –conexión ($F(1,1035) = 4,993$, $p < 0,02$) y desconexión ($F(1,1035) = 34,267$, $p < 0,01$), en comparación con aquellos que no son autores de bullying (media positiva para la conexión -0,33 y negativa para la desconexión -0,85).

Representaciones de sí y conexión/desconexión moral

Utilizando la medida de conexión y desconexión calculada, obtenida por el análisis factorial (cada cuestión que compone la dimensión multiplicada por las cargas factoriales), se ha obtenido un número que es lo más positivo posible: cuanto más positivo más es la conexión o desconexión. Cuanto más negativo, menos práctica de conexión o desconexión. Así, obtuvimos los siguientes resultados considerando Factor 1 – conexión- y Factor 2 – desconexión- como aparece en la Tabla 2:

TABLA II. Relación entre Representaciones de sí y Conexión y Desconexión moral

	Conexión moral	Desconexión moral
	M (DT)	M (DT)
CA	-0,22 (1,01)	0,34 (1,27)
CB	0,16 (0,79)	-0,01 (0,89)
CC	0,19 (0,88)	-0,03 (0,54)
NC	-0,07 (0,99)	0,07 (1,04)

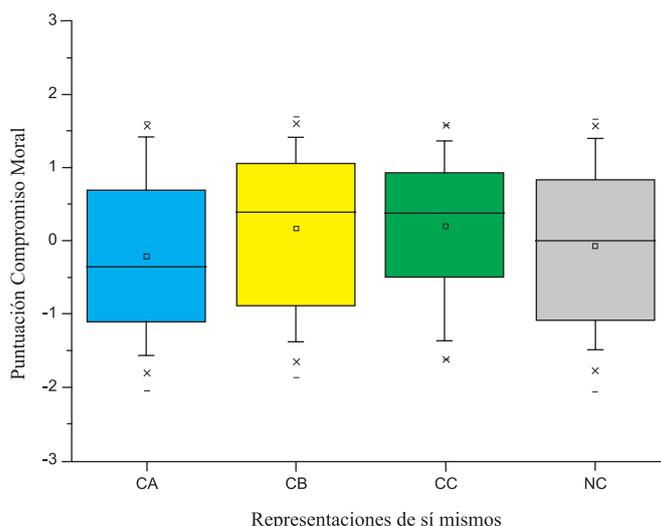
Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración

Observando la Tabla 2, se nota que los CAs (representaciones de sí individualistas) practican más la desconexión moral (0,34) y menos la conexión (-0,22). Se observa también que los CCs (representaciones de sí éticas) conectan moralmente más (0,19) y ejercen menos desconexiones (-0,38). Para comparar si estos promedios son distintos entre las categorías de representaciones de sí se aplicó una ANOVA seguida del test de Tukey para ver las diferencias. La ANOVA mostró la diferencia significativa para los dos componentes ($F(3,977) = 7,657, p < 0,001$) y ($F(3,977) = 12,535, p < 0,001$) respectivamente.

Para ver en qué representaciones de sí estarían las diferencias fue aplicado el test Tukey (Post Hoc) que mostró que en cuanto a conexiones morales, los CAs (representaciones individualistas), son distintos a CBs (representaciones estereotipadas) pero no son distintos significativamente de aquellos que no incluyen sus respuestas en la misma categoría de admiración (los NCs).

Para visualizar mejor esto, mostramos lo Gráfico I sobre conexiones morales.

GRÁFICO I. Puntuaciones en Conexión Moral para las representaciones de sí

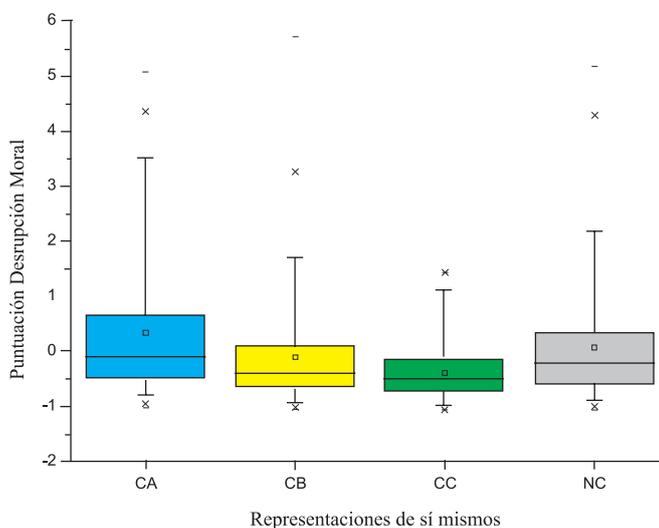


Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración

Constatamos que los sujetos cuyas representaciones de sí incluyen valores éticos (CCs) poseen menos variabilidad en la puntuación, mostrando que son más consistentes en el grupo de respuestas que muestran conexión moral. Estos se mantienen por encima de 0,00 lo que significa más conexión. Observamos también que aquellos cuyos estereotipos sociales son más activos (los CBs) tienen una variabilidad mayor demostrando menos consistencia en la elección de respuestas con mas conexión moral. Aquellos que no incluyen sus respuestas en la misma categoría de admiración, los CNs, están también por debajo de 0,00 mostrando menor conexión moral, y además, mayor variabilidad. Los CAS se muestran diferentes a los CCS y CBS y similares a los NCs, es decir, los CAs muestran menos conexiones morales, como aquellos que no incluyen sus repuestas en la misma categoría (NCs).

En cuanto a las desconexiones morales, con la aplicación del test de Tukey (Post Hoc) se obtuvo que los CAs, (con representaciones de sí individualistas), se muestran distintos a los CBs (con contenidos estereotipados), con más desconexiones morales (0.342) frente a los CBs (-0,13). En lo Gráfico II es posible ver estos resultados.

GRÁFICO II. Puntuación en Desconexiones Morales para las representaciones de sí



Leyenda: CA- Representaciones de sí individualistas; CB – Representaciones de sí estereotipadas; CC – Representaciones de sí éticas; NC – respuestas que no se incluyen en la misma categoría para las dos preguntas sobre admiración

Los CAs muestran resultados diferentes al resto (aunque más próximos a los CNs). La variabilidad de sus desconexiones morales es también mayor. Se muestran más desconectados (más positivo) mientras que los CCs cuyas representaciones de sí son éticas, son los que menos desconexiones morales manifiestan (negativo).

Discusión

Los resultados encontrados en el este estudio, más que un diagnóstico, pueden señalar algunas características sobre el bullying y nos impulsan a profundizar en las dimensiones emocionales y morales que entran en juego (Caravita, Gini y Pozzoli, 2012; Ortega, Sánchez y Menesini, 2010) y a considerar los componentes propios de estas dinámicas (Avilés y Alonso, 2008), hasta el punto de plantear la necesidad de planificar educativamente la intervención sobre los constructos señalados (Avilés, 2015), que explican las dimensiones afectivas y morales cuando los sujetos juzgan sus relaciones inter pares.

Fue posible constatar que el bullying es un problema moral (Avilés, 2013; Caravita, Gini y Pozzoli, 2012; Gini, Pozzoli y Hymel, 2014). Al correlacionarse las representaciones de sí y las formas de desconexión moral, por ejemplo, se constató que los sujetos que no conservan la misma forma de admiración son mucho más propensos a las desconexiones morales. Eso es porque conducirse moralmente supone conservar los valores en todas las situaciones, como señaló Piaget (1932).

Del mismo modo, las correlaciones entre las representaciones de sí mismos y la participación en situaciones de bullying mostraron que los agresores presentan más representaciones de sí individualistas (28%, mientras 16,4% presentan contenidos estereotipados e solamente 12,8% presentan contenidos morales). Carecen de “sensibilidad moral” pues no incluyen al otro en su universo de valores y no consiguen salir de su perspectiva (Ortega, Sanchez y Menesini, 2002). Usan más desconexiones morales (Fonzi y Vanucci, 1997; Oberman, 2011).

En cuanto a las correlaciones entre bullying y conexiones morales, las víctimas de bullying no son aquellos que más se desconectan moralmente, aunque presentan conexiones y desconexiones. No ocurre lo mismo con los agresores. Son los más desconectados y menos conectados en situaciones morales. Estos datos corroboran la idea de que el bullying es un problema moral (la media es positiva 0,37 para la desconexión y negativa -0,14 para la conexión). Los agresores muestran más capacidad para desactivar selectivamente el control de un mal comportamiento moral y reconstruyen así el significado de esa conducta reprochable justificándola moralmente. Exculpación, minimización o provocación son algunos de sus argumentos (Avilés, 2008). Las desconexiones morales desinhiben tales conductas, que serían moralmente incorrectas, viéndose

así liberados de autocensura y de culpa (Ortega, Sanchez y Menesini, 2002). Típico de las situaciones de heteronomía moral.

Se constata también que al establecerse una correlación entre las desconexiones morales y las representaciones de sí, aquellos que admiran contenidos individualistas (CAs) suelen desconectarse más (más desconexión -0.34 y menos la conexión -0.22) que aquellos que admiran contenidos éticos (CCs), pero no son significativamente diferentes de quienes no conservan una misma forma de admiración en sus representaciones de sí (por debajo de 0.0). Tanto los individualistas como aquellos que no conservan un valor se muestran desconectados moralmente. De todos modos, es relevante decir que en la puntuación de conexión moral (ver la Figura 1) se muestra una mayor variabilidad de respuestas por parte de los CAs (contenidos individualistas en sus representaciones de sí) y de los NCs (no conservan el mismo valor) respecto a quienes tienen representaciones éticas. Aunque estos últimos muestran más conexiones morales (más positivo) no varían tanto sus respuestas. Tal hecho se repite respecto a las desconexiones. Como mostramos en la Figura 4, los CAs (contenidos individualistas en sus representaciones de sí) muestran más desconexiones morales que los CBs (contenidos estereotipados), que los CCs (contenidos éticos) y prácticamente igualados a los NCs (aquellos no incluyen en una misma categoría de respuestas sus admiraciones). Nuevamente, la variabilidad del contenido de las respuestas de aquellos cuyos valores son éticos continúa mostrándose menor.

Ciertamente, todos estos datos juntos nos indican que el posicionamiento moral ante una situación de bullying puede explicar las formas por las que se actúa. La correlación entre los tres constructos hace posible afirmar que el maltrato entre iguales necesita ser visto como un problema en que la falta de ética es palpable. Esta afirmación permite pensar que la superación del bullying está relacionada con intervenciones que contemplen la educación y el desarrollo y moral de los sujetos involucrados (Avilés, 2015; Avilés, Irurtia, G^a-López y Caballo, 2011).

Limitaciones e implicaciones educativas

Es necesario realizar más investigaciones que pretendan indagar este enfoque ya que la presente investigación tiene limitaciones respecto a los

análisis estadísticos realizados ya que exige otros más complejos. Sin embargo, solamente con los datos descriptivos aportados por el análisis realizado ha sido posible constatar la relación existente entre asumir un papel de agresor en una situación de bullying, tener representaciones de sí mismo individualistas y desconectarse moralmente ante un problema moral.

Hay diferentes implicaciones educativas a partir de estos resultados. Es cierto que para la institución que educa la presencia de bullying supone un indicador de que sus objetivos de convivencia pacífica e ideales de tolerancia y respeto, entre otros valores morales pretendidos, no están siendo conseguidos.

Desafortunadamente, todavía existen muchas escuelas, principalmente en el escenario brasileño, que no reconocen el problema del bullying como algo preocupante. Esto es porque en esas instituciones la convivencia en la escuela todavía está lejos de ser uno de los objetivos y metas a conseguir. Ciertamente este ha sido “el talón de Aquiles” de muchas instituciones educativas. No solo por la presencia del bullying escolar, sino sobre todo por tantas microviolencias subyacentes que desafían a los educadores a tener en consideración algo que fue pensado hace mucho tiempo, la educación moral de nuestros jóvenes y niños. Si la formación de una personalidad ética se da por un proceso de construcción del propio sujeto – la autorregulación – chicos y chicas, escolarizados en esas instituciones educativas, necesitan espacios para tomar conciencia del dolor del otro, para reparar sus errores y para decir lo que sienten en situaciones de menosprecio.

Ciertamente, hay un tipo de ambiente en que tales acciones pueden ocurrir. En 1932 Piaget defendía que la cooperación es la única forma de superación de la condición de heteronomía, en que tantas desconexiones morales suceden. Con todo, tal concepto de cooperación debe ser comprendido en su dimensión psicológica, no se trata solamente de ayuda mutua, sino de una coordinación de perspectivas. Existe necesidad de crear espacios en que los temas de la convivencia sean tratados por quienes, por propio derecho, como pertenecientes a un determinado grupo de convivencia, puedan pensar en sus propias acciones, en las soluciones a sus problemas y puedan aprender a reparar sus errores con quienes de hecho hayan sufrido el daño, y no a través de puniciones que permiten al sujeto estar libre después de haber cumplido su castigo para nuevamente cometer otra violencia.

Decimos más. Es deber de las instituciones educativas habilitar momentos y espacios pensados para intervenir educativamente con el alumnado con estrategias y actividades intencionalmente planificadas e insertas en el currículo que aplica el profesorado y en las pautas educativas que se promocionan desde las familias. Una acción colectiva. Es hora de conformar Proyectos Antibullying para prevenir y erradicar el abuso de los contextos escolares, adoptando la educación moral como objetivo último (Avilés, 2015; Avilés, Irurtia, G^o-López y Caballo, 2011).

En una palabra: las alternativas para vencer el bullying son aquellas que ponen a los alumnos como protagonistas, o como agentes, como diría Bandura (2002), cuando resalta el concepto de agencia. “Que los alumnos sean parte de la solución y no el problema” (Avilés, 2013).

Los resultados de las relaciones establecidas nos mostraron de cuánta sensibilidad moral carecen los chicos y chicas agresores de bullying. Por tanto, es necesario darles la oportunidad de que constaten los sentimientos de aquellos que sufren (Robinson y Maines, 2003). Muchas veces, los agresores de bullying no conocieron otras formas de relación que la agresión, la violencia, el desprecio o la sumisión, haciéndose difícil, por lo tanto, que tengan en su repertorio de aprendizajes, instrumentos distintos para resolver los problemas (Hoover, Oliver y Hazsler, 1992). Por eso, es necesario ayudarles a escuchar a quienes fueron agredidos por ellos, sus sentimientos y emociones. Es necesario incentivarlos a salir de su punto de vista para pensar en cómo se sentirían en una situación similar.

Desde el punto de vista de víctima, tenemos la certeza de que su peor enemigo es él mismo, tras la larga secuencia de ataques a su identidad. Los datos que obtiene tras la convivencia con sus pares denotan que sus pensamientos y sentimientos giran sobre cierta culpabilización de sí mismo. En ese sentido, cabe a quienes son educadores la posibilidad de favorecer la superación de esa condición. Chicos y chicas víctimas de bullying necesitan evolucionar por sí mismos con la ayuda de los adultos y los iguales. Necesitan que les ayudemos a indignarse por las injusticias cometidas.

Los datos de esa investigación muestran lo necesario que es que los iguales participen y actúen en las instituciones en las que están. Ellos no deben ser testigos que esperan las acciones de los adultos. Deben ser protagonistas porque pueden decidir, ayudar, optar, decidir y restaurar la paz, en asambleas, mediados por el profesorado, en procesos que les

ayuden a entender y regular las dinámicas de relación interpersonal y les permitan en ellas a expresarse con lo que sienten y con lo que piensan.

Las correlaciones establecidas permiten pensar, en fin, en la necesidad de un entendimiento del fenómeno como un proceso de decisiones morales desde su inicio hasta su resolución. A nosotros nos queda la esperanza de que tales entendimientos garanticen futuras políticas públicas que puedan, en Brasil y en el mundo, avanzar menos en políticas punitivas y más en acciones de formación de los agentes educativos (familias y profesorado) para que éstos puedan actuar con criterio por la convivencia como un objetivo a ser cumplido en la escuela, y así, valores como la justicia, la tolerancia y el respeto estén realmente presentes en el cotidiano de las relaciones escolares.

Referencias

- Almeida, A., Correia, I., y Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9 (1), 23-36.
- Avilés, J. M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela* [Bullying: the peer victimization. Perpetrators, victims and witnesses in school]. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J. M. (2008). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas [Differences of causal attribution in bullying among participants]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 136-148.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del cyberbullying. Claves para una educación moral [A psychosocial analysis of cyberbullying: Keys to a moral education]. *Papeles del psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Avilés, J. M. (2015). Proyecto Antibullying. Prevención del bullying y el cyberbullying en la comunidad educativa. Madrid: CEPE.

- Avilés, J. M., y Alonso, M. N. (2008). Análisis de componentes identificativos de la violencia en el contexto escolar. Violencia, conflicto y maltrato. Itinerario de frontera [Analysis of identifying components of violence in the school context. Violence, conflict and abuse. Itinerary border]. In I Leal et al. (Eds.), *7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 119-129). Porto: ISPA Ediciones.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., G^a-López, J., y Caballo, V. (2011). Bullying, el maltrato entre iguales [Bullying, peer victimization], *Behavioral Psychology*, *19* (1), 57-90.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3* (3), 193-209. doi:10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, *31* (2), 101-119. doi:10.1080/0305724022014322
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., y Pastorelli, C. (2001). Sociocognitive self regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80* (1), 125-135. doi:10.1037/0022-3514.80.1.125
- Bansel, P., Davies, B., Laws, C., y Linnell S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, *30* (1), 59-69.
- Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi [The development of self-conceptions]. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson y F. Bariaud (Eds.), *Regards actuels sur l'adolescence* [Current views on adolescence] (pp. 49-78). Paris: Presses Universitaires de France.
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K, Van Cleemput, K., Desmet, A. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce. En *Computers in Human Behavior*, *31*, 259-271. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Bentley, K. M., y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, *11* (2), 153-165. doi:10.1177/082957359601100220
- Bosworth, K., Espelage, D. L., y Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, *19* (3), 341-362. doi:10.1177/0272431699019003003

- Caravita, S., Gini, G. y Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. En *Aggressive Behavior*, 38, 456-468. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21447>
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Merchán, J.A., Pereira, B., et al. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 71-83. doi:10.1002/ab.20006
- Fekkes, M., Pijpers, F., y Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Fisher, H. L., Moffitt, T.E., Houts, R.M., Belsky, D.W., Arseneault, L., y Caspi, A. (2012). Bullying victimization and risk of self-harm in early adolescence: longitudinal cohort study. *BMJ*, 344, 2683. doi:10.1136/bmj.e2683
- Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. En *Aggressive Behavior*, 40, 56-68. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21502>
- Hoover, J. H., Oliver, R., y Hazler, R. J. (1992). Bullying perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13 (1), 516-525. doi:10.1177/0143034392131001
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo [Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach]. In E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Eds.), *El mundo social en la mente infantil* [The social world in the child's mind]. Madrid: Alianza Editorial.
- Menesini, E., y Camodeca, M. (2008). Vergonha e culpa como reguladores de comportamento: as relações com o bullying, vitimização e comportamento pró-social [Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour]. *British Journal of Developmental Psychology*, 26 (2), 183-196. doi:10.1348/026151007X205281
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A. Ortega, R., Costabile, A., y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29 (6), 515-530. doi:10.1002/ab.10060

- Obermann, M. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10 (3), 239-257.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell: Oxford.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18 (2), 170-190. doi:10.1080/03033910.1997.10558138
- Olweus, D. N. (1999). Sweden. In P. K. Smith et al. (Eds.). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*, (pp. 7-27). London: Routledge.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. [Violence among school children. Concepts and verbal labels the phenomenon of bullying]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying [Emotional competence and bullying]. *Anales de Psicología*, 28 (1), 71-82.
- Piaget, J. (1932). *O juízo moral na criança*. [The child moral judgment]. São Paulo: Summus Editorial.
- Pornari, C. D., y 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. doi:10.1002/ab.20336
- Robinson, G., y Maines, B. (2003). *Crying for help. The no blame approach to bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Sagone, E., y Licata, L. (2009). The relationship among interpersonal adjustment, moral disengagement, bullying, and prosocial behaviour: A study in junior high school. *Giornale di Psicologia*, 3(3), 247-254.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (2), 181-192. doi:10.1023/A:1005174831561
- Smith, A. (1999). *Teoria dos sentimentos morais*. [The theory of moral sentiments]. São Paulo: Martins Fontes.

- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations, *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), 246-258. doi:10.1080/01650250344000488
- Sonja, P., y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9 (2), 195-209.
- Thomberg, R., y Jungert, T. (2012). Bystander behavior in bullying situations: basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 23, 34-85.
- Tognetta, L. R. P., y Bozza, T. L. (2012). Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes têm de si [Cyberbullying: A study on the impact of breach in cyberspace and its relations with representations that has to teens]. *Nuances. Estudos sobre Educação da UNESP*, 23 (24), 164-180.
- Tognetta, L. R. P., y La Taille, Y. (2008). A formação da personalidade ética: representações de si e moral [The formation of ethical personalities: Self representations and moral]. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 181-188.
- Tognetta, L. R. P., Marcon, G. S. y Vinha, T. P. (2012). Os valores admirados por jovens de universidades públicas e particulares paulistas: serão valores éticos? [The values ??admired by young São Paulo public and private universities: Be ethical values??] In *Anais do XXV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE*, Campinas.
- Tognetta, L. R. P., y Vinha, T. P. (2013). Reconhecimento de situações de bullying por gestores brasileiros e as intervenções proporcionadas [Recognition of situations of bullying by Brazilian managers and proportionate interventions]. In J. J. G. Linares et al. (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educacionales [Research in schools: A multidimensional approach to psychological and educational variables]* (pp. 227-232). Almeria/Espanha: Editorial GEU.
- Turner, R. M. (2009). Moral disengagement as a predictor of bullying and aggression: Are there gender differences? (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Nebraska-Lincoln. Resumen de la Tesis en la Internacional Sección A: *Humanities and Social Sciences*, 69 (7-A), 2609.

Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 17 (3-4), 347-360. doi:10.1080/13632752.2012.704318

Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Researcher*, 35 (1), 3-25. doi:10.1080/0013188930350101

Dirección de contacto: Luciene Regina Paulino Tognetta. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Departamento de Psicologia da Educação. Rodovia Araraquara – Jaú, km 01, CEP 14800901- Araraquara – São Paulo, Brasil. E-mail:lrpaulino@uol.com.br