UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Departamento de Psicología Experimental

TESIS DOCTORAL

GÉNERO, ADOLESCENCIA Y ARGUMENTACIÓN. EL DISCURSO COMO ACCIÓN SITUADA EN CONTEXTOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

MIGUEL JESÚS BASCÓN DÍAZ

Sevilla, 2007

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Departamento de Psicología Experimental

TESIS DOCTORAL

GÉNERO, ADOLESCENCIA Y ARGUMENTACIÓN. EL DISCURSO COMO ACCIÓN SITUADA EN CONTEXTOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Presentada por:

Miguel Jesús Bascón Díaz

para optar al grado de Doctor en Psicología

Directora y Director:

Dra. Dña. María Jesús Cala Carrillo

y

Dr. D. Manuel Luis de la Mata Benítez

Quisiera dar las gracias a todas las personas que
han contribuido a que este trabajo vea la luz.
A mis directores, María Jesús y Manolo,
a mi grupo, especialmente, Mercedes Cubero,
y como no, a mis seres más cercanos,
Pepi, y Rosario, mi madre.

Dedicado a las mujeres y hombres que cada día,
procuran encontrar razones para vivir,
y sobre todo, para convivir.

INDICE

INTRODUCCION (1)

PARTE TEORICA

Capítulo 1. ADOLESCENCIA (6)

1.1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL (6)

1.1.1 La adolescencia como fenómeno cultural (7)

1.2 DESARROLLO FÍSICO (8)

1.3 DESARROLLO COGNITIVO (10)

1.3.1 Una etapa de cambios (10)

1.3.2 Los estadios de Piaget: de lo sensorial a lo formal (12)

1.3.3 El enfoque cultural (14)

1.3.4 Algunas comparaciones entre las perspectivas de Piaget y Vygostky (18)

1.4 DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL (21)

1.4.1 Enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral: Kohlberg (23)

1.4.2 Críticas a la teoría Kolhberiana: la aportación de Gilligan (25)

1.4.3 El contexto y los dilemas reales en el estudio del desarrollo moral (28)

1.5 DESARROLLO SOCIAL: RELACIONES PERSONALES, GÉNERO Y GRUPOS DE IGUALES (32)

1.5.1 Significado y génesis de los grupos de iguales (32)

1.5.2 El concepto de “intimidad” y su influencia con la identidad (36)

1.5.3 Beneficios derivados de las relaciones entre iguales (38)

1.5.4 Influencia de las relaciones previas con los padres en el establecimiento de las relaciones interpersonales (40)

1.5.5 Aceptación y rechazo entre iguales (44)

1.6 RESUMEN (47)

Capítulo 2. GÉNERO, CONFLICTO Y VIOLENCIA (48)

2.1 DEFINICION Y DELIMITACION DEL CONCEPTO DE CONFLICTO (48)
2.1.1 Modelos de estudio del conflicto (48)
2.1.2 Hacia una concepción constructiva del conflicto (51)
2.1.3 El conflicto como producto cultural (53)

2.2 ESTRUCTURA, COMPONENTES Y PROCESO DEL CONFLICTO (55)
2.2.1 Elementos del proceso conflictual (55)
2.2.2 Conflicto versus violencia (57)
2.2.3 La importancia del contexto durante el episodio de conflicto (59)

2.3 LA RESOLUCION (60)
2.3.1 Algunas clasificaciones del proceso de gestión (61)
2.3.2 Orientaciones de cara a la gestión positiva del conflicto (63)
2.3.2.1 La negociación (65)
2.3.2.2 La mediación (67)

2.4 PAREJA, CONFLICTO Y VIOLENCIA. PAPEL DE LAS EMOCIONES (67)
2.4.1 Dualidad razón-emoción (67)
2.4.2 La violencia de género: estadísticas y reflexiones (71)
2.4.3 Arquetipos, estereotipos y roles de género durante la resolución (81)
2.4.3.1 "Doing gender": género como construcción social (81)
2.4.3.2 Niveles de análisis en el enfoque de "*doing gender"* (82)
2.4.3.3 La "*perspectiva de género*": marco e instrumento (83)
2.4.4 Habilidades favorecedoras de la fluidez en la interacción social (86)

2.5 CONFLICTO Y ESCUELA (88)
2.5.1 Paradigmas educativos y conflicto (89)
2.5.2 La "Cultura de Paz" y la igualdad entre hombres y mujeres en educación (91)

2.6 RESUMEN (95)

Capítulo 3. DISCURSO Y ARGUMENTACION (97)

3.1 GÉNEROS DISCURSIVOS: DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN (97)
3.1.1 La aportación de Bajtín (98)
3.1.2 Sobre las funciones del lenguaje (101)

3.2. LA RETÓRICA COMO MARCO DE LA ARGUMENTACIÓN (102)
3.2.1 Persuasión y argumentación (103)

3.3 LA ARGUMENTACIÓN: UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO (107)
3.3.1 La doble dimensión de la argumentación: interpsicologica-intrapsicologica (108)
3.3.2 Lógica y retórica: especial mención al argumento como *entimema* (109)
3.3.3 Tipos de pensamiento según Bruner y su relación con los modos de argumentación (110)
3.3.3.1 Marcos o principios primitivos: *intersubjetividad*, *instrumentalizad* y *normatividad* (112)
3.3.4 La propuesta de Mercer: distintos tipos de conversación, argumentación y discusión (114)

3.4 ARGUMENTACIÓN, CONFLICTO Y VIOLENCIA (115)
3.4.1 La argumentación como acción dirigida al acuerdo (116)
3.4.1.1 La aparición de la intersubjetividad (117)
3.4.2 La argumentación como acción de control y poder (118)
3.4.3 Posición integradora (119)

3.5 DISCURSO Y GÉNERO (120)
3.5.1 Estudios defensores de las diferencias discursivas en función del género (120)
3.5.2 El carácter situado de la relación entre género y discurso (121)

3.6 DISCURSO Y GRUPOS DE DISCUSIÓN: EL DEBATE (123)
3.6.1 Los grupos de discusión (126)
3.6.2 El debate (127)
3.6.3 Algunos estudios del Grupo de Investigación “Laboratorio de Actividad Humana” (128)

3.7 RESUMEN (129)

PARTE EMPIRICA

Capítulo 4. MARCO Y OBJETIVOS (131)

4.1 EL *ENUNCIADO* COMO UNIDAD DE ANÁLISIS (131)

4.2 SOBRE EL DEBATE (132)

4.3 OBJETIVOS (133)

4.4 RESUMEN (135)

Capítulo 5. METODO (136)

5.1 ASPECTOS INTRODUCTORIOS (136)

5.2 PARTICIPANTES (137)

5.3 DISEÑO: VARIABLES (137)

5.4 PROCEDIMIENTO Y TAREAS (138)

5.5 INSTRUMENTOS (142)

Capítulo 6. RESULTADOS (144)

6.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO (144)
6.1.1 Análisis de la forma (145)
6.1.1.1 Sistema de categorías (146)
6.1.1.2 Proceso de análisis Loglineal (147)
6.1.1.3 Contraste con un análisis previo (158)
6.1.2 Análisis del contenido (159)
6.1.2.1 Sistema de categorías (159)
6.1.2.2 Proceso de análisis Loglineal (160)
6.1.2.3 Contraste con un análisis previo (169)
6.1.3 Análisis de las interacciones: secuencia y dirección de los argumentos (171)
6.1.3.1 Análisis de las secuencias argumentativas (172)
6.1.3.2 Distribución del contenido argumentativo por secuencias interactivas (176)

6.1.4 Síntesis de aspectos cuantitativos (179)

6.2 ANÁLISIS CUALITATIVO (181)
6.2.1 Análisis de la forma (181)
6.2.1.1 Categorías de análisis e ilustración con pasajes y extractos codificados (182)
6.2.2 Análisis del contenido (185)
6.2.2.1 Categorías de análisis e ilustración con pasajes y extractos codificados (185)
6.2.3 Análisis de temáticas (191)
6.2.3.1 Temáticas de los dilemas intragénero (191)
6.2.3.2 Temáticas de los dilemas intergénero (200)
6.2.4 Síntesis de aspectos cualitativos (211)

Capítulo 7. DISCUSION Y CONCLUSIONES (214)

7.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS (214)
7.1.1 Discusión de los resultados del análisis cuantitativo (217)
7.1.1.1 La forma: estructura argumentativa (218)
7.1.1.2 El contenido: orientación de la respuesta al conflicto (227)
7.1.1.3 Las interacciones: secuencia y dirección de los argumentos (236)
7.1.2 Discusión del análisis cualitativo (240)
7.1.2.1 La forma: estructura argumentativa (241)
7.1.2.2 El contenido: orientación de la respuesta al conflicto (242)
7.1.2.3 Las temáticas (244)

7.2 DE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN (253)
7.2.1 Reflexiones teórico-metodológicas para el diseño de la formación (254)
7.2.2 Orientaciones o estrategias de intervención (259)
7.2.3 La formación del profesorado: una acción para el cambio (266)

7.3 CONCLUSIONES (267)

7.4 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS (275)

BIBLIOGRAFÍA (279)

ANEXO I. TRASCRIPCIÓN DE LOS DEBATES (289)
ANEXO II. FICHA TÉCNICA DE LA ACCIÓN FORMATIVA (365)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el problema de la conflictividad y la violencia en los centros escolares merece especial consideración, especialmente en educación secundaria. Fenómenos como el hostigamiento o acoso, la discriminación y la violencia contra las mujeres son aspectos que suscitan creciente preocupación dentro del colectivo escolar y científico. Otro fenómeno que se observa es una tendencia al cambio en las concepciones sobre la sociedad y en especial las que tienen que ver con las cuestiones de género. Por todo ello, la instauración de una cultura de paz y un clima de convivencia e igualdad en los centros, es un reto para docentes, investigadores y técnicos de formación.

De especial interés resultan estos fenómenos en la adolescencia, etapa caracterizada y condicionada por los numerosos e importantes cambios que se producen en el plano físico, cognitivo y social. Asumimos que la adolescencia es una construcción cultural (Aguirre, 1994), un conjunto de significados que transmiten, por medio de diferentes instrumentos como el lenguaje, cuáles son las tareas, estereotipos, normas y valores que "deberían ser y darse" en esa fase de la vida (De la Villa Moral y Ovejero, 2004), y que acaban siendo interiorizadas y apropiadas por los sujetos en las interacciones sociales, en diferentes contextos como la familia, la escuela o el grupo de iguales.

Las edades comprendidas entre los doce y diecisiete años parecen ser cruciales, tanto para el desarrollo de habilidades sociales, como de los procesos psicológicos implicados, caso del razonamiento, el pensamiento o la moralidad. El desarrollo del razonamiento moral está relacionado con la idea de "*lo justo*" o "*lo injusto*", teniendo claras implicaciones sobre la adquisición de normas y valores dentro de un grupo social, y por lo tanto sobre la construcción de un bienestar comunitario. En la construcción y aprendizaje de los conceptos y principios morales tiene una notable importancia el contexto histórico-cultural en el que se desenvuelve el individuo.

Un contexto social de suma influencia la adolescencia lo constituye el grupo de iguales y las relaciones que del mismo se pueden derivar. Fuertes y cols. (1998)

manifiestan que, sin duda, uno de los cambios más significativos que acontecen durante la adolescencia tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen con los iguales, ya que la necesidad de reciprocidad, mutualidad, lealtad y confianza se torna cada vez más importante. Sabida es la importancia de las relaciones entre iguales para el desarrollo del individuo. En el plano social, contribuyen a establecer gran parte de las normas y modelos del comportamiento adolescente, hacia las cuales sus miembros se sienten atraídos e identificados. En este sentido, la pandilla o grupo de iguales se convierte en un escenario que provee de elementos e instrumentos típicos a la hora de pensar y ejecutar acciones.

Entre los procesos que se dan entre iguales merece la pena detenerse en aquéllos que tienen relación con el inicio de los episodios de conflictos y su resolución. Consideramos el conflicto como un episodio social de incompatibilidad, un proceso de desacuerdo y oposición diferenciado de otros como la violencia, la dominancia o la agresividad. A partir de este hecho, adoptamos una visión constructiva del conflicto, reconociendo que es un aspecto omnipresente entre los grupos humanos, y que en sí no es ni bueno ni malo, sino que su resultado depende de una adecuada gestión. El conflicto es entendido como un producto de la cultura, la cual ofrece un repertorio de acciones que son interiorizadas por los individuos, determinando y definiendo *qué* es conflicto y *sobre qué* es lícito entrar en disputa (Ross, 1995), así como la estructura y los componentes de su proceso. Como decimos, el conflicto no es un fenómeno estático, sino *procesual*, *situado* y *mediado* por disposiciones psicoculturales (Ross, 1995). Su naturaleza y conceptuación puede variar de un escenario sociocultural a otro, cambiando por lo tanto la representación del episodio. Así, podría ocurrir que lo que supone o se entiende por conflicto en un determinado contexto o cultura no sea considerado como tal en otro.

En la construcción de significados y demás elementos que se da durante el proceso conflictivo, los sujetos despliegan una serie de acciones, de las que el discurso merece ser tenida muy en cuenta por diferentes motivos. El discurso es una acción, mediada semióticamente por instrumentos socioculturales, de los cuales el lenguaje es un claro ejemplo (Wertsch, 1991/93). El lenguaje no supone un añadido a la acción, sino que su uso modifica por completo la estructura de la misma; no sólo tiene una función comunicativa, sino también representacional y, algo muy destacable,

autorreguladora de la conducta. En este sentido, recalcamos la doble dirección del discurso: externa o comunicativa (plano interpsicologico), e interna o directriz del propio comportamiento del individuo (intrapsicológica).

En este contexto, una de las líneas de investigación para el estudio del razonamiento, la resolución de problemas, y el desarrollo moral es la aproximación a través del discurso de los individuos involucrados en un proceso conflictivo. Se parte del correlato existente entre pensamiento y discurso y, centrándonos en el argumentativo por sus implicaciones con otros procesos como el razonamiento, Billig, (1987) defiende que "*la estructura de la forma en que argumentamos revela la estructura de la forma en que pensamos*". Esta idea ha sido defendida por otros autores como Bruner, (1988).

La argumentación, según Bajtín (1986,1990), es un género discursivo, un tipo particular de discurso y, por tanto, una acción, a través del cual las personas razonan y justifican sus acciones, hechos, creencias y opiniones, bien para ganar adeptos o para evitar/afrontar una crítica procedente de otra persona. Como apuntábamos anteriormente, en toda argumentación se ve implicado el proceso de razonamiento, ya que la persona a la hora de elaborar un argumento debe elegir y organizar de entre todos los elementos los más convincentes de cara a la consecución de sus fines. Además, el razonamiento supone una argumentación realizada en el plano individual (intrapsicológico).

Dado que nos movemos en el terreno de la persuasión, un marco de estudio adecuado es el que establece la *retórica*, como disciplina centrada en los actos de persuasión mediante la palabra (Aristóteles, 384 a.C., Perelman y Olbrechts-Tyteca 1957/1989/94, Billig 1980). En nuestros contactos comunicativos con los demás aprendemos a razonar y a argumentar con nosotros mismos. A través del discurso y del proceso de deliberación siempre presente en la acción argumentativa, los seres humanos llegamos a tomar conciencia de nuestras posiciones respecto a un tema determinado.

Pero cuando tratamos el estudio de la resolución de conflictos, no debemos ignorar un factor de suma importancia, como son las cuestiones relacionadas con el *aprendizaje emocional* (Sastre y Moreno, 2002). Supone la inclusión no sólo de

aspectos cognitivos, sino afectivos y emocionales, y su estudio conjunto. De esta manera, *cognición* y *afecto* se convierten en dos planos diferentes, pero que se complementan en un mismo individuo. Así, aunque el componente emocional no es objeto central de este trabajo, si entendemos que su estudio de forma paralela puede aportarnos un conocimiento más exhaustivo del comportamiento humano.

Esta investigación pretender incorporar en la medida de lo posible la perspectiva de género al estudio de la resolución de conflictos adolescentes, tratando de ser sensible a las cuestiones relativas a cómo el género se construye durante las episodios conflictivos, y a las repercusiones que este hecho tiene. Así, en la interacción se produce una construcción social de significados y roles asociados al género que prescriben el modo de actuación culturalmente aceptado para hombres y mujeres, y que generalmente suele ser diferencial. En este sentido, para el enfoque teórico de "*doing gender"* (West y Zimmerman, 1987), el género es visto como un verbo, como un construir social en el que se mezclan elementos históricos y culturales, como costumbres y estereotipos, con aspectos presentes y concretos de una situación particular que actúa como escenario, y que desencadena unas conductas en consonancia con lo esperado. De este modo, la construcción social citada resulta de una *profecía autocumplida*, (Unger y Crawford, 1996; Crawford, y Chaffin, 1997; Crawford y Unger, 2000). Por otra parte, la construcción social del género se da y puede ser analizada a diferentes niveles: a nivel sociocultural, interactivo e individual.

Creemos que los procesos planteados pueden ser analizados en el seno de los grupos de iguales durante el proceso de discusión que se lleva a cabo al resolver un conflicto. Por ello, un medio adecuado para su estudio es el debate y la discusión, ya que según Kitzinger (1994), los significados son continuamente negociados y renegociados, con la importancia que este fenómeno tiene dentro del proceso de resolución de conflictos. Además, su carácter social y retórico propicia la controversia y permite que las acciones, y por tanto la argumentación, se manifiesten. En el contexto del debate y la discusión, la resolución de dilemas es una tarea que permite la exposición de puntos de vista y la construcción de acciones orientadas a su gestión. El buen ajuste del contenido del dilema a las características de los participantes favorece una adecuada interpretación del mismo. Asimismo, el dilema supone una herramienta adecuada para abordar asuntos de naturaleza moral, ya que ante un dilema el individuo

normalmente suele adoptar una posición que nos puede revelar, en el conjunto total del análisis, una aproximación al objeto de estudio.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, entendemos la necesidad evidente en el estudio de ciertos temas característicos de la adolescencia, y por ello este trabajo se propone de forma general analizar algunos de los procesos psicológicos implicados durante un episodio conflictivo, de pandilla y de pareja, típico de adolescentes. Concretamente consideramos procesos como el pensamiento y el razonamiento, pero especialmente la argumentación, como acción discursiva mediante la cual el individuo se posiciona y razona ante una controversia. Para ello, diseñamos una investigación con el objetivo general de analizar y caracterizar el discurso argumentativo de chicos y chicas adolescentes durante un episodio de resolución de conflictos, planteado en forma de dilemas morales. Mediante dos análisis, hemos estudiado tanto la forma como el contenido de los argumentos utilizados, estableciendo posibles diferencias y semejanzas en función de tres variables que han sido consideradas *a priori* como posibles condicionantes, caso del género de los y las participantes, el tipo de grupo y el tipo de dilema. Asimismo, en las interacciones entre los y las adolescentes, se han analizado algunos fenómenos y temáticas relacionadas con la resolución de conflictos en dos contextos diferentes, como son la pandilla y la pareja, tratando de verificar el carácter situado de la relación entre género y discurso.

Para finalizar se hace una reflexión sobre la posibilidad de transferir y derivar los resultados de esta investigación hacia una posible intervención. Se trata de marcar las directrices y estrategias que pensamos que pueden contribuir a mejorar la situación existente en el campo mencionado de la resolución de conflictos entre los y las adolescentes.

A lo largo de los capítulos que componen este trabajo, se irán de desarrollando de manera paulatina y pormenorizada los diferentes temas planteados en esta introducción.

Capítulo 1. ADOLESCENCIA

1.1 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Las posiciones y estudios tradicionales sobre adolescencia han caracterizado esta etapa del ciclo vital como una etapa dominada por el estrés y los problemas, llegándose a denominar con el concepto de etapa "*tormenta-tensión*". El origen de esta denominación está en autores alemanes del siglo XIX, como Schiller y Goethe, pero quien primero utilizó de forma sistemática esta noción fue G. Stanley Hall. En 1904 sostuvo que la adolescencia era una etapa de agitación de emociones y relaciones así como de tendencias contradictorias. A partir del trabajo de Hall, diversos investigadores han hecho uso del concepto "*tormenta-tensión*" avalando la concepción de la adolescencia como una "etapa problema". Progresivamente desde 1950 comienza a cambiar la forma de entender estos años de la vida. Numerosos teóricos como Bandura (1964), Douvan y Adelson (1966), Offer (1969), Coleman (1978) y otros, empiezan a cuestionarse esta posición y defienden que aunque una minoría de jóvenes atraviesan una adolescencia turbulenta, la gran mayoría se ajustan relativamente bien, no apartándose de sus familias, no padeciendo trastornos importantes ni rompiendo totalmente la comunicación con sus padres.

Teniendo en cuenta lo anterior, la reflexión que surge pone en duda el concepto de "*tormenta-tensión*" de Hall, ya que la adolescencia como estadio no está en si misma cargada de estrés, y no se puede por lo tanto considerar como una "*etapa problema*" de forma intrínseca, sino que algunos individuos la experimentan de ésta forma. Esto invita a una nueva forma de pensar, estudiar y abordar su investigación, centrada más en el estudio de la adaptación que del trastorno, en determinar los factores de riesgo del contexto abandonando la idea de la inexistencia de recursos en los adolescentes.

A pesar de todo ello, está claro que adolecer de algo significa "*no tener*", y este hecho caracteriza momentos puntuales del desarrollo adolescente. Se trata de una etapa condicionada por los numerosos e importantes cambios y transiciones que se producen,

tanto a nivel físico, cognitivo, social, etc., y por el desajuste inicial que los mismos desencadenan, tanto en lo individual como en lo relacional en el entorno de actuación más cercano.

1.1.1 La adolescencia como fenómeno cultural

Un aspecto de suma importancia a tener en cuenta cuando nos planteamos el estudio de esta fase de la vida, radica en la concepción y génesis que se tiene de ella. La adolescencia puede ser entendida como una "construcción cultural, histórica y social" de ciertos pueblos, en el sentido de que aunque sus efectos y manifestaciones son de alguna manera observables de forma transcultural, los significados, tareas y expectativas asociadas a este constructo son típicos de cada cultura, habiendo algunas en las que no existe como concepto en sí, sino que se dan otro tipo de episodios o rituales de iniciación con todo un repertorio muy diferente de actos.

El tránsito desde la familia a la adopción de un rol social adulto diferenciado y una identidad propia, que la adolescencia supone, está condicionado por una serie de contextos socioculturales, como la familia, la escuela, el grupo de iguales, que actúan como agentes de "enculturación", transmitiendo los mecanismos y herramientas psicológicas y sociales necesarias para la integración del individuo en su entorno. La naturaleza de este transito va a depender de la estructura social y cultural que la acoja; así por ejemplo en las llamadas tribus primitivas las iniciaciones constituyen acontecimientos clave para la inserción de nuevos miembros adultos en la comunidad, de tal forma que era la propia sociedad tribal quien se hacía cargo del individuo durante este periodo, para dotarle de rango en la sociedad. En cambio, en las actuales sociedades modernas, las pautas de comportamiento y los valores culturales imperantes han dado lugar a que esto ritos ancestrales hayan desaparecido o perdido su carácter mágico-religioso primigenio.

Estas reflexiones sugieren un serio cuestionamiento del "determinismo biológico" de la adolescencia como etapa del ciclo vital de las personas, en favor del "determinismo cultural", formado por un contexto normativo-social que nos envuelve, ya que hasta los cambios "biológicos" de la pubertad tienen una interpretación diferente según la cultura, y no es posible conectar siempre la pubescencia con el inicio de la

adolescencia, ya que a esta última se la considera, sobre todo, un fenómeno cultural. Así, en las sociedades occidentales, esta etapa está organizada, marcada y condicionada por el paso de la persona por instituciones reguladas en grados y ciclos que traen consigo cambios socialmente esperados (Muus en Aguirre, A, 1994).

El enfoque psicosocial de la adolescencia fue ya presentado por autores como A. Davis en su trabajo *Socialization and Adolescent Personality* (1944), o R. Havighurst en *Developmental Tasks and Education* (1951). Estos autores, influenciados por corrientes antropológicas, entendían la socialización como una *enculturación* mediante la cual el individuo aprende y adopta normas, creencias y valores a través de las interacciones sociales, para incorporarlos a su personalidad, y poder adaptarse a los nuevos roles y exigencias. Este proceso sería diferente de una cultura a otra, por lo que la organización de la adolescencia depende de la forma de cada cultura, dándose lo que llamaron "*coacción cultural*". Posteriormente, otros autores han ido enriqueciendo este planteamiento.

De esta manera, parece que la idea esencialista y universal del concepto de adolescencia se torna cuestionable, ya que habría que entenderla como un conjunto de significados socialmente construidos que transmite, por medio de diferentes instrumentos como el lenguaje, cuales son las tareas, estereotipos y demás aspectos, qué "deberían ser y darse" en esa fase de la vida, y que acaban siendo internalizadas por las personas expuestas a ellas. En este sentido, De la Villa Moral y Ovejero (2004) defienden la idea de que no existe una adolescencia ni una juventud, sino adolescentes y jóvenes. Consideran que estos conceptos son constructos sociolingüísticos con evidentes efectos de poder, en el que la acción discursiva va imponiendo "la verdad"; el discurso, así como el significado socialmente construido que proyecta, actúa como un regulador simbólico de conciencias y legitimador de las mismas.

1.2 DESARROLLO FÍSICO

De forma breve y general es recomendable hacer mención a la variación del plano biológico en esta fase de la vida de la persona. De los numerosos cambios experimentados por los y las jóvenes durante la adolescencia, no se puede obviar el

desarrollo físico o "pubertad" (*pubertas* o edad de la madurez), que se manifiesta a todos los niveles del organismo. Prácticamente todos los sistemas corporales fisiológicos se verán madurados, tal es el caso del cardiovascular, respiratorio, músculo-esquelético, hormonal y reproductor. Existe abundante literatura sobre esta temática. Estos cambios ejercen un profundo efecto sobre el individuo, ya que el cuerpo se altera de forma rápida en tamaño y forma, a lo que debe seguir la adaptación psicosocial correspondiente.

Numerosos estudios han centrado su atención en investigar las relaciones entre los cambios hormonales y somáticos de la pubertad y el funcionamiento psicológico, así como las relaciones interpersonales. El estudio de la pubertad y su impacto sobre el desarrollo personal ha sido uno de los tópicos mas deseados por muchos autores desde la mitad del pasado siglo (Jones, 1957, 1965; Jones y Mussen, 1958) hasta la actualidad (Ge, Conger, Elder, 2001; Ge y cols., 2003). No se trata de una cuestión de fácil respuesta, ya que parecen existir evidencias de múltiples factores que juegan su papel. Así, el género del adolescente, el aspecto concreto estudiado de la pubertad, el momento de la transición, etc. son algunos elementos que matizan y condicionan la respuesta.

Aún así, es posible llegar a algunas conclusiones generales. Parece ser que el efecto directo de los cambios hormonales sobre el funcionamiento psicológico es de pequeña magnitud (Buchanan, Eccles, Becker,1992; Susman, Rogol, 2004), existiendo evidencia de que el impacto de la maduración puberal sobre el desarrollo psicológico adolescente es más probable que sea debido a cuestiones interpersonalmente mediadas que al resultado de la acción directa del cambio hormonal. Existen evidencias que apoyan esta postura; así algunos investigadores argumentan que los efectos son mayores cuando se consideran aspectos somáticos (Susman, Rogol, 2004); por ejemplo los cambios en la apariencia o aspecto físico afectan al autoconcepto y a las interacciones sociales. Desde otro punto de vista, la comparación social o "*timing*" es otro elemento clave, siendo mejor predictor del funcionamiento psicológico que el estatus puberal. Esto viene a resaltar la importancia del contexto social en el que el adolescente madura.

1.3 DESARROLLO COGNITIVO

1.3.1 Una etapa de cambios

Como se ha mencionado anteriormente, esta es una etapa caracterizada por los numerosos e importantes cambios y transiciones que se producen, generalmente en un corto período de tiempo. Hauser y Bowlds (1990) y Rice y cols. (1993) elaboran una clasificación distinguiendo tres tipos de cambios a los que un adolescente puede estar sometido:

- acontecimientos normativos: son experimentados por todos los jóvenes, y pueden ser el desarrollo pubescente, la presión de los iguales, etc. El momento de aparición es relativamente predecible.

- acontecimientos no normativos: se dan de forma individual y en cualquier momento; sería el caso de una lesión, una enfermedad, la ruptura de una amistad, conflicto o separación de los padres, etc.

- irritaciones cotidianas: son perturbaciones que pueden parecer de menor impacto que las anteriores, pero cuya acumulación o coexistencia con lo normativo, no normativo o ambos, puede generar una situación desadaptativa y perturbadora.

El que estos cambios o incidencias se experimenten como cargados o no de estrés y tensión dependerá de varios factores. Según Rice (1993) el *número de acontecimientos*, el *momento en que se presentan* y su *sincronía* son elementos clave. Para resumir esta trilogía, podría decirse que cuantos más acontecimientos o cambios generadores de estrés se produzcan al mismo tiempo o en torno a un momento, más difícil será para un adolescente encontrar los recursos suficientes para manejarlos. Este posicionamiento es coherente con el formulado y defendido por el *Modelo Focal*, que partiendo de los estudios de Coleman en 1974, plantea que determinadas clases de patrones de relación se sitúan en foco, en el sentido de ser mas relevantes a distintas edades, pero que ningún patrón es especifico solo de una edad. Así, los patrones se solapan, por lo que la resolución de una cuestión no se ve como esencial para abordar la

siguiente. En este sentido, el modelo focal entiende que, en general, los y las adolescentes se enfrentan a grandes y continuos cambios en diferentes escenarios, y que su capacidad para afrontarlos depende no solo de sus capacidades internas y el apoyo externo recibido, sino del momento en que les toque vivirlos. Si las perturbaciones son numerosas o requieren demasiados cambios en un corto espacio de tiempo, pueden llegar a ser comprometidas y costosas de resolver.

Visto lo anterior, podemos observar cómo la capacidad de resolución y afrontamiento de los conflictos puede resultar ser un proceso de especial interés en la adolescencia; en esta etapa de la vida, como se ha referido anteriormente, un importante número de alteraciones y cambios es observado en diferentes espacios socio-culturales. Estas situaciones son resueltas de diferentes formas de acuerdo con diferentes tipos de escenarios y pensamiento. Así, puede observarse como los y las jóvenes despliegan distintas estrategias de resolución y tratamiento del conflicto según esto se de en el seno de una pareja, en un grupo de iguales o pandilla, o dentro de la familia. Este posicionamiento encuentra aval en los presupuestos teórico-conceptuales de la Teoría de la Actividad de Leontiev (1981), que defiende la existencia de una relación entre escenarios de actividad y modos de pensamiento y discurso, es decir, cada tipo de contexto social asociado a una actividad genera un modo de pensamiento, actuación y elección de los instrumentos mediadores concretos. El *escenario de actividad* es descrito según Wertsch (1988), como un "*escenario situacional institucionalmente definido*", en el que se suponen y despliegan una serie de expectativas sobre roles y medios "adecuados" o asociados a dicha situación, y que son utilizados por los participantes. El resultado es lo que se conoce con el nombre de *heterogeneidad del pensamiento* (Tulviste, 1992), o lo que es lo mismo, la existencia de diferentes modos de pensamiento y actuación según el contexto y la actividad concreta llevada a cabo, por lo que se huye de la tesis de la existencia de un único modo de pensamiento. Mas adelante, veremos como la diversidad de escenarios por los que discurre el adolescente, caso de la familia o la pandilla, les proporciona modos diferentes de pensamiento y actuación.

En este sentido, estos años de la vida de la persona parecen ser cruciales tanto para el desarrollo de habilidades sociales como de procesos de razonamiento, pensamiento, moralidad o resolución de problemas. Asimismo, la cognición humana,

que es la capacidad para procesar y entender los datos y la información que a través del sistema sensorial nos llegan del medio y de nuestro interior, experimenta un importante desarrollo en estas edades. Lo cognitivo, el conocer, implica una serie de procesos mentales como la atención, la percepción, la memoria, el aprendizaje el pensamiento, el razonamiento, y una serie de capacidades como la de interpretar, ordenar, relacionar, etc. Para algunos autores, la cognición humana consiste en última instancia en el uso de dos funciones básicas: organización y adaptación.

1.3.2 Los estadios de Piaget: de lo sensorial a lo formal

La primera gran teoría sobre el desarrollo cognitivo humano fue formulada por Piaget. Alcanzó rápidamente un enorme auge por su coherencia interna entre otras cosas. Con ella pretendía estudiar principalmente la cognición adolescente como culminación de la madurez cognitiva humana. Centrándonos en la adolescencia, la obra de Inhelder y Piaget "*De la lógica del niño a la lógica del adolescente*" publicada en 1955 supuso el eje vertebrador y punto de inicio sobre la bibliografía en torno al desarrollo cognitivo de la adolescencia.

Estos autores plantean que las formas de conocimiento o cognición de la adolescencia difieren bastante de la de estadios anteriores. Para Piaget (1955), existen cuatro estadios en el desarrollo cognitivo humano: el primero sería el *estadio sensomotor* (0-2 años aproximadamente), en la que el conocimiento del medio se basa sobre todo en los datos suministrados por los sentidos. El *estadio preoperacional* (2-7 años aproximadamente), comienza con la aparición de la función semiótica que capacita al niño o niña para un conocimiento del medio a través de imágenes mentales; es posible la representación mental de los objetos, las acciones y las relaciones entre ellas, lo que supone una primera superación del mundo puramente sensomotor. En el *estadio de las operaciones concretas* (7-11 años aproximadamente) el niño ya es capaz de realizar las primeras operaciones lógicas, como conservación, clasificación, seriación, etc.. Sin embargo, aún están fuertemente ligadas a los datos sensoriales, por lo que la estructura del conocimiento se produce sobre la base de un razonamiento empírico-deductivo.

Con la adolescencia, el ser humano inaugura las formas de pensamiento adulto. En el *estadio de las operaciones formales* (11 años aproximadamente en adelante) el adolescente comienza a liberarse de los receptores sensoriales como única fuente de conocimiento, y es capaz de pensar no solo en lo sensible, inmediato y perceptible, es decir, no sólo en lo *real* sino en lo *posible*. En la cognición adolescente el mundo real pasa a no ser más que una porción de lo posible, facilitado por la aparición del razonamiento hipotético-deductivo, que opera sobre la base de la aceptación y rechazo de hipótesis y posibilidades.

Según Piaget, el pensamiento adolescente integra en sí todas las adquisiciones básicas adquiridas en estadios anteriores, unas mejoradas y otras reformuladas, pero todas al servicio del razonamiento actual. No obstante, el autor plantea que con la adolescencia no se termina el desarrollo cognitivo humano, ya que las estrategias cognitivas durante la vida adulta pueden seguir evolucionando, aplicarse a contenidos nuevos y diferenciarse entre sí generando otras nuevas.

Rara vez una teoría científica queda, con el avance de la investigación, en su formulación primera. En décadas recientes se han producido diversas críticas a la teoría piagetiana. No pocos autores han puesto en duda la existencia de estadios en el desarrollo cognitivo, o la cuestión de porqué determinadas tareas con una misma estructura lógica se resuelven correctamente a distintas edades, y por lo tanto en distintos estadios. En particular, la teoría de Piaget se ha comprobado y definido durante la adolescencia de una manera "*fría*", sobre todo con materiales y tareas derivadas de la ciencia y las matemáticas, siendo poca la investigación con otro tipo de metodología más cercana a la realidad de las personas.

Hallazgos como éstos han puesto en duda parte de los presupuestos de Piaget, desplazando la investigación hacia un enfoque más contextual. Varios autores han defendido que considerar solo el razonamiento lógico supone una visión bastante estrecha. Así, por ejemplo Keating (1990) propone que contenidos referidos a las relaciones sociales o interpersonales podrían permitir a algunos individuos demostrar razonamiento formal donde no ha sido posible hacerlo en tareas científicas. Otros como Ward y Overton (1990) han distinguido entre competencia y ejecución, manteniendo

que muchos pueden ser competentes en razonamiento formal, pero no rendir en este nivel de competencia si los materiales no son interesantes.

1.3.3 El enfoque cultural

Bruner, seguidor y continuador de los planteamientos de Vygotsky, supuso otro punto de inflexión en las alternativas a Piaget. Aunque acepta las líneas básicas de la posición piagetiana, se opuso a la idea de la autorregulación del desarrollo de las estructuras cognitivas, o a que la lógica formal sea un instrumento adecuado para representar las estructuras cognitivas. El curso del desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia se halla moldeado por una serie de avances en el empleo de la mente. El desarrollo depende del dominio de unas técnicas y no se puede entender con independencia de dicho dominio. Tales técnicas, de la que el lenguaje es un claro exponente, no son de manera principal inventos de las personas, sino más bien destrezas que la cultura transmite. Por tanto, el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia dentro como de dentro hacia fuera (Bruner, 1988).

Bruner (1988) defiende que el desarrollo depende de la aparición y adquisición de dos dominios o competencias básicas: la capacidad para representar las regularidades recurrentes del entorno, es decir, la "*representación*", y la capacidad de ir más allá de lo momentáneo, creando formas de unir lo pasado, presente y futuro, es decir, la "*integración*". El desarrollo cognitivo no se produce de forma uniforme y progresiva, sino que a veces procede a saltos, a medida que se van incorporando las competencias. La mayor parte de éstas son transmitidas por agentes culturales en forma de prototipos. A la persona se le enseñan modos de responder, de traducir su experiencia al lenguaje, etc.

Bruner (1988) propuso un modelo que sirvió de explicación para la sucesiva aparición de la acción, la imagen y la palabra como vehículos de la "representación". Planteó que los tres sistemas de codificación de información: *enactivo, icónico* y *simbólico* están ya presentes en el desarrollo desde los primeros años de la vida, y asimismo destacó la importancia del lenguaje en la formación de las estructuras lógicas.

Merece la pena detenerse en estos tres sistemas de procesamiento de la información mediante los cuales las personas construyen y representan modelos de la realidad, dándose una transición de la representación enactiva a la representación simbólica. Por representación enactiva, Bruner entiende el modo de representar acontecimientos por medio de la acción, es decir, de respuestas motoras apropiadas. La representación icónica codifica los acontecimientos mediante las imágenes mentales, es decir, la organización selectiva de las percepciones e imágenes. Finalmente, un sistema simbólico representa objetos y acontecimientos mediante características formales entre las que destacan la descontextualización, y ello es facilitado gracias a la adquisición del lenguaje, que supone un instrumento cognitivo no sólo para representar la experiencia, sino también para transformarla. Una vez que la persona ha interiorizado el lenguaje, le es posible representar y transformar sistemáticamente las regularidades de la experiencia con mayor flexibilidad y facilidad que antes. La aparición de estas tres modalidades en la vida de la persona sigue este mismo orden, y la evolución de cada una depende de aquella que la precede.

Bruner planteó la importancia de los procesos de interacción social y cultural en el desarrollo cognitivo. Así, defiende que lo más significativo en el desarrollo es hasta que punto éste depende, no de las propias capacidades, sino del despliegue de las mismas por mediación de unas técnicas que resultan del contacto con el entorno de una cultura. Se podría decir entonces que el desarrollo cognitivo, y en última instancia el desarrollo intelectual, es en gran medida la interiorización de instrumentos proporcionados por una determinada cultura. En este sentido, Bruner plantea que la presencia de factores culturales condiciona el desarrollo de la inteligencia, y en última instancia, la define como "*la interiorización de herramientas proporcionadas por una cultura determinada*" (Bruner, 1987, pág. 36-37); asimismo, afirma que "*no influido por la cultura quiere decir no influido por la inteligencia*" (Bruner, 1987, pág. 36-37). Este autor, como se ha comentado anteriormente, desarrolló las ideas de Vygostky, comentando que para este último la inteligencia era concebida como "*la agudeza para usar los conocimientos y procedimientos transmitidos culturalmente como prótesis de la mente*" (Bruner, 1986, pág. 144).

Siguiendo la línea sociocultural, Mercer (2001) plantea una serie de reflexiones sobre el desarrollo cognitivo, apelando a la importancia del lenguaje como instrumento

de explicitación e interiorización de cuestiones en los jóvenes aprendices de una cultura. La conversación supone uno de los medios más importantes por el que las personas buscan y reciben orientación. Este hecho puede variar mucho de una cultura a otra, e incluso entre las comunidades de una sociedad dada. Una de las principales investigadoras en este campo, Barbara Rogoff, llama "*participación guiada*" al proceso de iniciación de los jóvenes en la vida intelectual de su comunidad. En este sentido, afirma:

"*la participación guiada supone la colaboración y la comprensión compartida en actividades rutinarias de resolución de problemas. La interacción con otras personas ayuda al desarrollo de los niños guiando su participación en actividades significativas, ayudándoles a adaptar su comprensión a nuevas situaciones, estructurando sus intentos de resolver problemas y ayudándoles a responsabilizarse de la gestión de esa resolución de problemas*". Rogoff (1995, pág. 139-163)

Según esta explicación sociocultural del desarrollo cognitivo, la creciente comprensión de los más jóvenes es el producto del pensamiento colectivo de varias generaciones al que el o la joven puede acceder por medio de la observación, la actividad conjunta y la comunicación. Esto contrasta con las explicaciones psicológicas del desarrollo cognitivo de carácter mas biológico e individualista, según las cuales las aptitudes y la comprensión son el resultado del crecimiento natural y del descubrimiento individual. La visión sociocultural reconoce la importancia del papel de los padres y de los otros en el aprendizaje y el desarrollo de las personas.

Otros autores también han contribuido a la defensa de un enfoque sociocultural del desarrollo cognitivo humano. Lave (1988/1991), ofrece una crítica convincente de la teoría cognitiva tradicional, la cual se ha centrado en la resolución de problemas en laboratorio, resultando difícil explicar los procesos mentales complejos y su lugar en la cultura y la historia. La autora traslada el análisis de una modalidad particular de actividad cognitiva como es la resolución de problemas aritméticos fuera del laboratorio, al ámbito de la vida cotidiana. Partiendo de elementos provenientes de teorías culturales, teorías de la práctica y del discurso marxista, demuestra cómo las matemáticas en el "mundo real" resultan, como cualquier forma de pensamiento, moldeadas por la interacción dinámica entre la mente, fundamentada culturalmente, y su contexto total; una interacción sutil que

moldea a la vez a la persona y al mundo dentro del cual actúa. El resultado es una nueva forma de concebir los procesos del pensamiento humano, una visión de la cognición como la dialéctica entre la actividad de las personas y los entornos en los que se constituye tal actividad.

Rogoff (1993/2002), concibe el desarrollo como un aprendizaje en el que los niños "enganchan" en el uso de los instrumentos intelectuales en actividades socialmente estructuradas realizadas junto a sus padres, otros adultos y niños. Examina el papel de los procesos culturalmente basados a través de los cuales el individuo se apropia y amplia tareas y conocimientos de su entorno en el pensamiento compartido con otros individuos. Rogoff (1993/2002) basándose en las ideas de Vygostky, Leontiev, Bruner Cole y Wertsch, contribuye al estudio del desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural. La autora plantea que el desarrollo cognitivo está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales. Plantea el concepto de "*participación guiada"* para sugerir que tanto la guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al individuo como un aprendiz del pensamiento. La guía puede estar implícita o explícita, y el tipo de participación puede variar, ya que los niños o sus cuidadores son responsables del modo en que ésta se organiza. Se considera el papel activo del individuo cuando se sirve de la guía social, en el sentido de intentar aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social. De este modo, se adquieren destrezas que permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos a los que pueden acceder, y construyen, a partir de lo recibido, nuevas soluciones en un contexto dado. La participación guiada se lleva a cabo mediante explicaciones, discusiones, presentación de modelos más expertos, observación activo, organización de los papeles que el aprendiz ha de desempeñar y participación conjunta; en este sentido, el proceso de participación guiada se basa en la intersubjetividad, que será descrita de forma mas detallada en el capítulo de argumentación.

La autora defiende que la teoría sociohistórica ofrece un buen marco o punto de encuentro entre los procesos individuales, sociales, históricos y culturales. Su idoneidad reside en la importancia concedida a la mente en la sociedad y, en relación con ello, al estudio del desarrollo cognitivo en la actividad sociocultural. Desde esta perspectiva, la

unidad básica de análisis ya no es el individuo y sus propiedades, sino su actividad sociocultural, sus procesos, ya que implican la participación activa de las personas en costumbres establecidas socialmente.

Rogoff y Lave (1984), plantean la necesidad del estudio de la cognición en su contexto, ya que ambos elementos son inseparables y "consustanciales", en oposición a como se ha venido haciendo hasta el momento en la investigación tradicional. La cognición cotidiana se desarrolla en contextos sociales. En este sentido, Scribner y Lave, y Murtaugh y de la Rochas (1984), plantean cómo los procedimientos aritméticos son estructurados por las distintas actividades en las que son empleados. El desarrollo cognitivo debe ser ligado estrechamente a la experiencia del individuo con las situaciones socialmente estructuradas de su comunidad (White y Siegel). Wertsch, Minick y Arns (1990/1993), plantean cómo la resolución de problemas conjunta entre niños o niñas y miembros más expertos de su sociedad está imbuida y guiada por los motivos culturalmente establecidos, según los cuales se interpreta la situación de resolución del problema. Además, las habilidades sociales de los jóvenes y el éxito en la resolución de problemas sociales se dan en función de un nivel apropiado de entendimiento de la habilidad con relación a las expectativas de la cultura y los grupos de iguales (Lubin y Forbes). En resumen, las reflexiones que Rogoff y otros autores plantean en relación con la actividad cognitiva demuestran, entre otras muchas cosas, que el pensamiento es una actividad práctica situada y ajustada a las demandas de las distintas situaciones del entorno sociocultural.

1.3.4 Algunas comparaciones entre las perspectivas de Piaget y Vygostky

Para finalizar este apartado, se presenta una comparación clásica, que resulta de la distinción entre el planteamiento sociocultural del desarrollo cognitivo iniciado por Vygostky y la teoría individualista de Piaget. Para Piaget el crecimiento cognitivo en la persona sucedía naturalmente, de forma autosuficiente en función de su propia lógica; no excluía la importancia de la interacción o la orientación social, sobre todo en el desarrollo moral, pero en comparación con Vygostky, no consideraba que los adultos desempeñaran un papel tan importante en el desarrollo. Piaget propuso que una de las motivaciones del desarrollo era la existencia del "*conflicto cognitivo*" que se daba entre la experiencia que el individuo tiene del mundo y su comprensión del mismo, sin

embargo para Mercer (2001) puede que el autor hubiese desestimado la importancia de la conversación entre "experto" y "aprendiz" durante el proceso de desarrollo intelectual. El lenguaje y la conversación suelen acompañar el aprendizaje de nuevas experiencias, actuando como mediador del proceso. En las interacciones con otras personas supuestamente expertas, se ponen a disposición maneras de usar el lenguaje, de las que los y las aprendices pueden apropiarse y usar posteriormente.

Dentro del estudio del desarrollo cognitivo, el papel asignado al lenguaje es otro elemento crucial y diferencial según el enfoque adoptado. Bruner (1986) establece una serie de comparaciones y reflexiones en esta línea entre Vygostky y Piaget. Vygostky defendía la existencia de dos corrientes de desarrollo que fluían juntas, y que están estrechamente vinculadas: una de pensamiento y otra de lenguaje. El lenguaje interior cumple una función reguladora proporcionando un medio para la clasificación de los pensamientos; se trata de un proceso que permite el acceso a un "estrato superior", tanto culturalmente como en términos conceptuales abstractos. El lenguaje es un productor de conciencia, un agente para modificar las facultades del pensamiento, ofreciéndole nuevos medios para explicar el mundo y convirtiéndose en el depositario de los nuevos pensamientos una vez logrados. Bruner (1986) continúa su reflexión comparativa con Piaget, para quien el lenguaje refleja el pensamiento, pero no lo determina en ningún sentido. Que la lógica interna del pensamiento se exprese en el lenguaje no tiene efecto en la lógica misma. Para Piaget, la lógica de las operaciones concretas y formales es lo que mantiene y nutre al pensamiento, y estos dos sistemas lógicos no son afectados por el lenguaje en el cual se expresan.

Rogoff (1993/2002) también establece una serie de elementos diferenciales entre Piaget y Vygostky, centrados en un intento por dilucidar el papel que ambos otorgan a la interacción social en el desarrollo cognitivo. Preguntas como ¿qúe obtienen las personas de la interacción social? o ¿cúal es el significado de las diferencias en la situaciones de interacción social?, se presentan como grandes retos en el estudio del desarrollo cognitivo, y ante las cuales Piaget y Vygostky dan respuestas bastante diferentes. Vygostky se centra en la base social de la mente, mientras que Piaget toma al individuo como punto de partida. El acento en lo individual es un rasgo de la teoría piagetiana, centrada en averiguar cómo el individuo da sentido al mundo. Aunque el autor señala que el desarrollo cognitivo supone adaptación al medio, incluido el social,

se fijó más en el individuo que en los aspectos del mundo que la persona trata de comprender, y en cómo lo social contribuye al desarrollo individual, asumiendo que las actividades cognitivas son comunes a diferentes problemas, aspecto que ha sido ampliamente desmontado por no pocas investigaciones que demuestran que la forma del problema incide en el razonamiento desplegado en su resolución. Rogoff defiende que para entender la cognición en el contexto social, la perspectiva de Vygostky resulta esencial ya que concede gran importancia al desarrollo como un proceso de aprendizaje, relacionado con el uso de instrumentos proporcionados a través de la historia social. Así, la interacción social favorece el desarrollo mediante la guía que proporciona la interacción con aquellas personas que ya han logrado cierta destreza en la utilización de dichos instrumentos intelectuales. Teniendo en cuenta esto, el modelo de la interacción social más eficaz es resolver conjuntamente los problemas bajo la participación guiada de una persona "más capaz" para una situación dada.

El hecho de fijarse en el individuo aislado, aprendiendo espontáneamente destrezas y estrategias de carácter general, es lo que ha caracterizado a la investigación sobre el desarrollo cognitivo hasta no hace mucho tiempo. Sin embargo, en las últimas décadas se ha reconocido que los procesos cognitivos pueden variar en relación con el dominio de pensamiento y la especificidad del contexto de la tarea. Los trabajos actuales muestran que el desarrollo cognitivo lleva consigo un mayor dominio de las destrezas y un aumento en el conocimiento de dominios específicos, más que en incrementos de una capacidad general. Por ello la investigación sobre el desarrollo cognitivo ha ido profundizando, progresivamente, en las definiciones específicas del problema y en las estructuras que representan la meta de la destreza en desarrollo.

Desde una perspectiva más amplia, Rogoff (1993/2002) plantea que un análisis de lo cognitivo y del contexto precisa que las características de la tarea y del acto cognitivo se examinen a la luz de la meta de la actividad y de su contexto interpersonal y sociocultural. El propósito del pensamiento es actuar eficazmente; las actividades se orientan a una meta, implícita o explícitamente, de acuerdo con una definición social y cultural de las metas y de los medios mediante los cuales abordar los problemas, en una matriz social de propósitos y valores. Los problemas que se plantean, los instrumentos disponibles para abordarlos y la gestión en su proceso de resolución se construyen a

partir de definiciones socioculturales y herramientas de las que se apropia y sirve el individuo en un momento dado.

1.4 DESARROLLO DEL RAZONAMIENTO MORAL

Como se ha visto, el desarrollo cognitivo en la adolescencia es un proceso de suma importancia y que también experimenta importantes cambios, que van a posibilitar al individuo la independencia de pensamiento y acción. Estos cambios no son tan manifiestos a simple vista como los físicos, sin embargo van a tener implicaciones a todos los niveles, dando paso a la madurez personal e interpersonal, desarrollo de destrezas de comunicación y resolución de problemas y finalmente desembocando en la capacidad para asumir un papel adulto en la sociedad.

Después de una etapa de relajación durante la transición de los años 80 a los 90 en la investigación sobre el estudio del razonamiento adolescente, se ha revitalizado en los últimos años. Algunas de las nuevas investigaciones se centran en estudiar como el desarrollo cognitivo afecta en el contexto social del adolescente, especialmente en el desarrollo del juicio, toma de decisiones, y afrontamiento de riesgos (Cauffman, Steinberg, 2000; Scout, Repucci, Woolard, 1995; Fried, Reppucci, 2001). Las nuevas perspectivas apoyan que el pensamiento en el mundo real del adolescente es una conjunción de procesos sociales y emocionales, además de cognitivos, siendo de especial interés el estudio de la interacción entre afecto y cognición (Keating, 2004).

Los estudios sobre razonamiento y resolución de problemas en laboratorio pueden llegar a ofrecer información sobre funcionamiento potencial pero no real, ya que el juicio, la toma de decisiones y la acción están mediatizadas por las influencias emocionales y sociales (Steinberg, 2003).

Esta claro que una comprensión del pensamiento y el razonamiento durante la adolescencia puede tener muchas aplicaciones prácticas. A menudo los y las profesionales se preocupan en exceso por las conductas de los jóvenes, ignorando algunas de las manifestaciones del desarrollo menos observables directamente. Los cambios en el pensamiento y en el razonamiento son un buen ejemplo de ello. A

principios de la adolescencia estas destrezas están limitadas y progresivamente irán aumentando con la edad y las interacciones con el medio, permitiendo al adolescente desarrollar capacidades nuevas, tomar decisiones y negociar.

En este camino hacia la madurez, un pilar básico e importante es el desarrollo del razonamiento moral. El razonamiento moral se diferencia de otros tipos de razonamiento por orientarse a los *valores* y no a los hechos, es decir, por tratar sobre lo que *debe* o *no debe* hacerse, sobre lo que se concibe como *justo* o *injusto*, en lugar de limitarse a describir lo que sucede o puede suceder.

El razonamiento acerca de dilemas morales es otro de los procesos que se ponen de manifiesto durante el curso de la adolescencia. Según Sobesky (1983) y Khuter (2000), este proceso fluctúa dependiendo del tipo de situación planteada, así cuando el dilema planteado se percibe cercano y personal, el o la adolescente tiene mayor dificultad para posicionarse que cuando son contenidos relativos a cuestiones éticas. En este sentido, la correlación entre el razonamiento moral del adolescente y su comportamiento moral suele disminuir en situaciones en que los individuos definen los asuntos como elecciones personales en vez de como dilemas éticos. De forma similar, cuando los adolescentes se enfrentan a una situación lógica, son más dados a aceptar y defender argumentos inadecuadas cuando están de acuerdo con la sustancia del planteamiento que cuando no lo están (Klaczynski, 1997), lo cual viene a demostrar que el razonamiento, incluido el moral, está no sólo influenciado por las habilidades intelectuales básicas del adolescente, sino por sus deseos, motivos e intereses.

Centrándonos en el significado del término, la moral podría ser definida como "*la conformidad con el conjunto de normas, con el código moral, del grupo social*", lo cual nos adentra en el tortuosa y difícil terreno de los *valores*. Supone una conformidad aceptada y que representa la transición de la autoridad externa a la interna. Los conceptos morales, por tanto, son las reglas socioculturales que han ido interiorizando los individuos a lo largo del tiempo. Existen diversos métodos por los que un adolescente puede apropiarse de maneras socialmente aceptadas de actuar, e igualmente diversas teorías que tratan de abordar y explicar la adquisición de este logro. Así, las posiciones de Piaget, Kohlberg, Ausubel, Bandura o Freud son los ejemplos más

clásicos, que han sido sometidos posteriormente a numerosas revisiones y críticas, como las aportaciones de Gilligan que veremos más adelante.

1.4.1 Enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral: Kohlberg

En este campo de conocimiento, las nociones de Piaget han servido de inicio para aportaciones posteriores. Durante años, el enfoque "cognitivo-evolutivo" de Piaget y Kohlberg fue la corriente más destacada en el estudio del desarrollo moral adolescente. El primer autor reconoció en 1932 dos estadios en la moralidad del joven: el primero lo denominó "*realismo moral*" en el que se hacen juicios sobre bases objetivas como por ejemplo la cantidad de daño provocado en una acción, mientras que el segundo se caracterizó por la "*moralidad de la cooperación*", y hace referencia a la intención de la acción mas que a la consecuencia de la misma, predominando por lo tanto una base subjetiva.

Kohlberg (1981, 1984), desde un enfoque cognitivo-evolutivo, amplió este esquema hasta seis estadios. Planteando a los jóvenes situaciones hipotéticas a modo de dilemas morales, clasificó sus respuestas sobre la base de los distintos estadios en el desarrollo del razonamiento moral. El modelo de dilema moral utilizado era del tipo siguiente (Kohlberg, 1981):

"En Europa, una mujer estaba a punto de morir debido a una enfermedad muy grave. Existía una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un tipo de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La fabricación de la medicina era costosa, pero el farmacéutico multiplicaba por diez el valor del producto. Él pagaba 200 dólares por el radio, y cobraba 2000 por una pequeña dosis del fármaco. Heinz, el marido de la enferma, pidió prestado dinero a todos sus conocidos, pero sólo pudo reunir 1000 dólares, que es la mitad de lo que costaba la medicina. Le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que se la vendiera más barata, o que le permitiera pagársela después. Pero el farmacéutico dijo: "No, yo he descubierto el medicamento y voy a ganar dinero con él". De esta manera, Heinz, desesperado, irrumpió en la farmacia pera robarlo.

Pregunta: ¿Debía haber hecho eso el marido? "

Basándose en las respuestas y aseveraciones de los jóvenes, Kohlberg delimita distintos estadios en el desarrollo del razonamiento moral:

Estadio 1. Moralidad heterónoma (orientación al castigo y obediencia). La característica principal es la total *unilateralidad* y *absolutismo*, lo que lleva a no ser capaz de contemplar distintas perspectivas ante una situación. Las justificaciones se reducen a la mención de etiquetas, sin relativizar, y en las que el castigo es lo que orienta la acción, es decir, las conductas que se castigan son las que se perciben como malas.

Estadio 2. Moralidad individualista-instrumental (hedonismo instrumental). La persona comprende que los otros tienen sus propios intereses y que estos pueden entrar en conflicto con los propios, por lo que las soluciones unilaterales dejan de ser válidas, y se sustituyen por los *intercambios instrumentales* directos.

Estadio 3. Moralidad de la normativa interpersonal (relaciones personales). Las perspectivas individuales se coordinan a un nivel más complejo adoptando la perspectiva de una tercera persona, lo cual lleva a superar el individualismo instrumental y a la construcción de un conjunto de normas compartidas. La buena conducta es la que agrada a los demás y es aprobada por ellos.

Estadio 4. Moralidad del sistema social (orden social). Las normas compartidas se integran en un sistema más amplio, el *sistema social*, como conjunto consistente de códigos y procedimientos que son aplicados imparcialmente a todos. La persona se considera como un miembro de la sociedad, con deberes (que sustituyen a las normas) y sus derechos recíprocos. La buena conducta consiste en cumplir el propio deber, respetar a la autoridad y mantener el orden social.

Estadio 5. Contrato social. De las normas y derechos sociales se pasa progresivamente a decisiones internas de conciencia. Se caracteriza pues por una orientación hacia la conciencia. La persona reconoce que el orden social existente es sólo uno de los varios posibles y cree que la sociedad ideal debería estar organizada y regulada por leyes e instituciones basadas en ciertos principios abstractos de justicia. La obediencia de las leyes representa una especie de contrato o compromiso social.

Estadio 6. Principio ético universal. Se produce un intento por formular y guiarse por principios éticos abstractos. Partiendo de la base de compromiso social alcanzada en el estadio anterior, el individuo otorga más importancia a los dictados de la conciencia individual justificada y a la búsqueda de principios últimos, universalmente válidos, de justicia y de acción correcta. Actúa en base a lo que él cree moralmente correcto, independientemente de las circunstancias y de las leyes.

1.4.2 Críticas a la teoría Kolhberiana: la aportación de Gilligan

La teoría de Kohlberg del desarrollo moral ha suscitado reacciones polémicas y controvertidas, no siendo pocas las criticas a su trabajo desde diferentes perspectivas. Se le han atribuido desde problemas metodológicos asociados a la evaluación y puntuación de los dilemas (Rest, 1973), hasta la secuencia invariable de los estadios que proponía. Con relación a esto último, diversos autores y autoras han criticado la existencia de un patrón continuo, encontrando la posibilidad de regresión a estadios morales iniciales, y por lo tanto, menos maduros (Murphy y Gilligan, 1980). Para una revisión más extensa y detallada del desarrollo del razonamiento moral véase a Muuss, (1996).

La crítica más elaborada a Kohlberg procede de Gilligan (1982). Esta autora introduce importantes cambios en el desarrollo moral relacionados con el género de las personas, defendiendo que la esencia y la concepción moral en las mujeres no es la misma que en los hombres. Así, Gilligan introduce una variación en la teoría del desarrollo moral, incluyendo la dicotomía entre la *ética del cuidado*, basada en el sentimiento de responsabilidad y más típica de mujeres, y la *ética de justicia*, basada en la aplicación de reglas y más frecuente en hombres. Según la autora, esta orientación moral según el género implicaría que las mujeres orienten más sus respuestas hacia el afecto y el mantenimiento de las relaciones personales, mientras que los hombres lo harían más hacia el cumplimiento de la norma o de los reglamentos.

Sastre y Moreno (2004), por su parte, describen con detalle estas dos concepciones de moral. La *ética de justicia* atribuye a todos los individuos los mismos deberes y derechos sin tener en cuenta la individualidad, la identidad ni las necesidades

concretas de las personas, ya que se considera que la justicia debe ser igual para todos. Por el contrario, la *ética del cuidado*, además de tener en cuenta lo común a todos y todas, también es sensible a la consideración del "otro concreto" (Sastre y Moreno, 2004, pag. 124), en su historia, su singularidad y su componente emocional y afectivo específicos e individuales, así como sus deseos y motivaciones.

Siguiendo con estas ideas, las mismas autoras, parafraseando a Gilligan, indican que la tendencia ante la resolución de un problema a considerar al individuo separado, racional, actuando al margen de las relaciones con el mundo interior y exterior, y sin tener en cuenta sus vínculos, constituye en sí un problema más, ya que se da una desconexión entre el mismo y los escenarios de conflictos en los que participa. Por ello, en la medida en que se pueda replantear el estudio de estas situaciones en términos de conexión, teniendo en cuenta la especificidad de las relaciones y de todo lo asociado a ellas, caso de las emociones, los afectos y las identidades que entran en juego, podremos redefinir la estrategia de estudio y abordaje de los contextos conflictivos de una forma más eficaz y ajustada a cada realidad.

La distinción planteada entre la doble moralidad, según la *ética de justicia* y la *ética de cuidado*, pueden sugerir la posible existencia de distintos modos de pensamiento y actuación a la hora de resolver los dilemas morales; mientras que la ética del cuidado se apoya generalmente en lo contextual y narrativo, la ética de justicia se basa en lo formal y abstracto. Teniendo en cuenta esto, en el primer caso primarían las relaciones humanas mientras que en el segundo lo haría la aplicación de un reglamento o normativa.

En este contexto, Gilligan defiende que los estadios de Kohlberg tienen un defecto fundamental, ya que se basan en un concepto masculino de moralidad; así rasgos como la preocupación por los demás y la sensibilidad que tradicionalmente han definido la "bondad" para las mujeres, serían alcanzados en el estadio 3 según Kohlberg, mientras que los estadios de supuesta mayor madurez moral como los 4, 5 y 6, caracterizados por las reglas, normas y derechos universales eran alcanzados casi exclusivamente por varones, y ello se interpretaba como un mayor desarrollo moral en estos sobre las mujeres. Dicho de otra forma, la escala de estadios de moralidad estaría

sesgada a favor del lado masculino, ya que el mismo concepto de "moralidad" no parecía estar bien definido, y su consecución implicaba la existencia en las producciones lingüísticas de las personas de contenidos que hicieran referencia a las normas sociales y principios universales.

Otra matización a la teoría de Kohlberg radica en la utilización de dilemas demasiado abstractos y poco frecuentes o alejados de la vida cotidiana de los y las jóvenes, como el expuesto anteriormente de Heinz. Eso implica una dificultad a la hora de "encarnar" al personaje, posicionarse y responder a la situación hipotética. Esta idea ha sido avalada por Crandall, Goldman y Pennington (1999), quienes han ratificado que el contenido del dilema es incluso mejor predictor que el género, en la orientación moral y la solución dada por parte de los participantes. Este hecho implica que las diferencias en la orientación moral de las respuestas entre hombres y mujeres se dan pero son moderadas y pueden ser matizadas bajo ciertas condiciones como el contenido del dilema. Así, por ejemplo, temáticas en las que aparezcan elementos familiares pueden ser orientadas de forma diferente a otras en las que aparezcan personajes desconocidos.

En esta misma línea, Gilligan y cols. (1990) idearon diferentes dilemas y los plantearon a adolescentes de ambos sexos. El contenido versaba sobre temas como las relaciones sexuales. Comparándolos con otros de contenido más abstracto, obtuvieron que los chicos y chicas mostraban niveles menores de razonamiento moral cuanto más cercanos y personales les resultaran los dilemas, especialmente en chicos. Es decir, cuando se enfrentan con contenidos con los que tienen relación personal directa, los adolescentes tienen más dificultad para aplicar su capacidad de razonamiento moral. Estos estudios avalan la idea inicial de la importancia del contenido a la hora de la resolución.

Un ejemplo del tipo de dilema usado por Gilligan y cols. (1990) es el siguiente:

"Los padres de una estudiante de secundaria salen el fin de semana y la chica se queda sola en casa. Inesperadamente, el viernes por la tarde, llega su novio. Pasan la tarde juntos en casa y después de un rato comienzan a acariciarse y besarse.

Preguntas: ¿Está bien o mal? ¿Qué pasa si se acuestan? ¿Está bien o mal? Supongamos que la chica no esté tan dispuesta a hacerlo como el chico. ¿Qué razones tendría ella para pensar así? ¿Piensas que las cuestiones como el sexo tienen algo que ver con la moralidad?"

En resumen, dos matices son los principales a la teoría de Kohlberg. En primer lugar, el no reconocimiento de que la preocupación por los otros puede ser signo de moralidad al igual que la aceptación de principios universales y reglas y, en segundo lugar, la utilización de dilemas excesivamente abstractos para la medición de la moralidad. A pesar de ésto, no se puede obviar que sus aportaciones han sido muy importantes en la comprensión del razonamiento moral, y que aunque su teoría original ha sido criticada y matizada por diferentes autores y autoras, es claro que aún sirve de base para numerosas investigaciones (Lapsley, 1992).

1.4.3 El contexto y los dilemas reales en el estudio del desarrollo moral

La propuesta de Gilligan ha sido considerada como un claro ejemplo del modelo de diferencias, atribuyendo al género un peso muy importante y condicionante en la base de la orientación moral de hombres y mujeres, quienes según la autora, se orientan moralmente hacia la ética de justicia y cuidado, respectivamente. A raíz de este planteamiento, una serie de investigaciones han relativizado el papel esencial del género como determinante incuestionable, argumentando que su influencia puede ser secundaria a otros elementos, especialmente contextuales. Así, autores y autoras como Crandall, Goldman y Pennington (1999), Jaffee y Hyde, (2000), Ryan, David, y Reynolds (2004), y Hyde (2005), han planteado que el contenido del dilema, el medio en el que se producen los procesos psicológicos o la relación entre el "self" y los otros pueden ser aspectos que interactúen con el género a la hora de la orientación moral, e incluso ser mejor predictor que éste de cara a su explicación.

Autoras como Aierbe, Cortés y Medrano (2001), de la Universidad del País Vasco y la Universidad de Zaragoza, nos plantean una interesante visión integradora de la teoría Kolhberiana a partir de las principales críticas a las que ha sido sometida, sobre todo contextuales. Plantean que algunos de los defectos del modelo de Kolhberg, especialmente los que tienen que ver con su excesivo racionalismo y estructuralismo,

pueden ser superados si se trabaja con situaciones reales, a través del conocimiento y análisis de los dilemas morales que puedan surgir en contextos y poblaciones concretas y específicas. Esto supone estudiar el fenómeno en los contextos socioculturales en los que se producen.

Aierbe, Cortés y Medrano (2001) señalan que la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1962) sostiene que los factores que determinan la naturaleza de los principios morales están representados por factores situacionales y sociales. En esta misma dirección y partiendo de un enfoque cultural-contextual y un modo narrativo de entender la realidad, proponen una alternativa para aproximarse al conocimiento sobre el funcionamiento moral a través de la interdependencia entre razonamiento moral y factores contextuales.

Ya en los últimos años de su obra, Kohlberg y sus colaboradores, exponen aquellos aspectos por los que su teoría podría ampliarse, entre los que destacan la importancia de estudiar dilemas morales reales y el estudio de la atmósfera socio-moral, y su relación con la acción moral. Sostienen que la acción moral no solo está determinada por factores psicológicos internos al individuo sino que ésta se da en un contexto o grupo social, y ese contexto tiene una profunda influencia en la toma de decisión moral de los individuos. Así, las decisiones morales individuales se hacen, en la vida real, casi siempre en el contexto de normas de grupo o procesos de toma de decisión en grupo. Más aún, la acción moral individual es, a menudo, una función de estas normas o procesos (Kohlberg y cols., 1992).

Nuestra reflexión y propuesta de estudio parte de las consideraciones anteriores y toma como referencia el enfoque de la psicología cultural (Bruner, 1998; Cole, 1996; Rogoff, 1990). La psicología cultural busca analizar la diversidad histórica y cultural en los procesos de la mente y la vida humana, de modo que intenta mostrar como éstos son reflejo de la cultura y la historia. Este marco conceptual nos lleva a comprender los procesos que se producen en el ámbito del desarrollo moral bajo un nuevo prisma: como un producto evolutivo sociohistórico de las personas, más que en referencia a algún principio universal. Se defiende que las virtudes o principios morales de la vida pueden estar culturalmente organizados de modos diversos. La influencia del medio en el desarrollo moral se ejercería a través de las prácticas socializantes y la interiorización de

las normas culturales, proceso que tiene lugar en las relaciones sociales. Podemos decir que, desde el enfoque de la psicología cultural, rescatar la importancia del contexto en la formación de los principios morales, nos puede facilitar una mejor interpretación de las relaciones que se establecen entre un contexto específico y los procesos de construcción de la moralidad.

El argumento expuesto por las autoras Aierbe, Cortés y Medrano (2001), se basa en las consideraciones que Bruner hace sobre el modo narrativo de conocer la realidad. Bruner (1998) distingue dos modos de conocer y pensar: el *paradigmático* y el *narrativo*. En el capítulo tercero se abordarán de forma más extensa, aunque es recomendable situarlos en estos momentos. El modo paradigmático de conocer y pensar se caracteriza por una forma de argumentar lógica, con independencia del contexto, con una forma de pensar abstracta y formal. Por contraste, el modo narrativo de pensar se caracteriza por la forma de presentar la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográficos-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación. Según las autoras, el enfoque narrativo se considera útil en la búsqueda de una comprensión del desarrollo moral, ya que busca contextualizar la experiencia moral personal. Al analizar el desarrollo moral desde dicho enfoque, el relato que la persona presenta sobre su vida moral nos dará datos sobre lo que hace o hizo, sintió, le sucedió y las consecuencias que han tenido sus acciones, contextualmente situada dicha persona en relación con otros; no desde un yo solitario y parcial. El relato de los individuos es constituyente básico de su identidad moral y la experiencia moral expuesta ocurre en un espacio/tiempo determinado, en contextos relacionales de la vida cotidiana, con individuos inmersos en una historia personal y social. En este sentido, el enfoque narrativo constituye una ampliación del dominio moral ya que abarca una serie de dimensiones, como relaciones humanas, emotividad, afectividad, que no eran tenidas en cuenta por el enfoque cognitivo-evolutivo. Igualmente, el hecho de utilizar dilemas y conflictos vividos por la persona en la realidad cotidiana nos puede proporcionar claves y dimensiones relevantes de la experiencia moral, así como de la dinámica del desarrollo moral.

Dentro de este marco, y entre los estudios empíricos realizados, destacamos la aportación de Colby y Damon (1994), quienes se centran en el estudio del desarrollo moral en relación con el contexto social y cultural en el que se inscribe el individuo. El método empleado fue una entrevista semiestructurada diseñada para recoger historias de vida, mediante la cual se intentaba unir factores cognoscitivos, emocionales y conductuales, además de tener en cuenta la situación y el contexto donde se ubica dicha persona. Los resultados mostraron que no es preciso llegar al nivel más alto de razonamiento de Kohlberg para vivir una vida de ejemplo moral, aunque el nivel educacional parece que tiene influencia en alcanzar los niveles más elevados.

Con relación a los factores contextuales, es indudable la relevancia que los dilemas morales reales tienen para el desarrollo moral porque, como sugiere Giroux (1992), la discusión de dilemas morales hipotéticos no asegura que la persona desarrolle la capacidad de razonamiento moral en situaciones de conflicto reales. Por consiguiente, es preciso profundizar en los contenidos que están presentes en la estructura ambiental, en la configuración especifica de cada situación, y que pueden interactuar con el razonamiento y la conducta moral de las personas. En este sentido, Trianes, Muñoz, Jiménez (1996) ponen el énfasis en la importancia de considerar y definir las características concretas del contexto al estudiar la respuesta dada por el individuo ante situaciones problemáticas interpersonales. Por su parte, Dodge (1985) señala que la conducta competente socialmente debe ser definida en función de la situación específica, es decir, las diversas situaciones pueden suponer diferentes objetivos, intereses y motivaciones, por lo que la óptima adecuación de los procesos empleados al contexto particular, va a determinar la efectividad de la respuesta, y así el éxito social.

Por otra parte, si estudiamos los conflictos de valor que surgen en el curso de la vida diaria, podemos comprobar que muchas de las decisiones y acciones morales no conllevan necesariamente un proceso de reflexión previo. En el dominio moral, los sistemas de conocimiento formal relacionados con la lógica, el razonamiento y la reflexión juegan un papel importante, pero son incompletos e insuficientes como base de la conducta moral sin sistemas orientados a la práctica tales como objetivos o metas, hábitos, afecto y compromiso (Damon y Colby, 1996). El razonamiento moral, o reflexión, es importante para establecer las bases morales intelectuales de referencia y juega un rol crucial en algunos tipos de decisiones morales difíciles, pero no es

adecuado para una completa explicación de las rutinas diarias de la vida moral. En este sentido, se puede decir según Aierbe, Cortés y Medrano (2001), que la acción moral no siempre va precedida por un proceso previo de reflexión.

En resumen, Aierbe, Cortés y Medrano (2001) plantean que, debido a que el enfoque cognitivo-evolutivo sólo enfatiza los componentes cognitivos y la estructura evolutiva del razonamiento moral, es preciso incluir las variables personales y factores contextuales que interactúan con el razonamiento que explican el desarrollo y la conducta moral. Las dimensiones aportadas por el enfoque narrativo se pueden integrar en la teoría cognitiva del desarrollo moral, ya que ahondar en la experiencia moral, en la que intervienen los factores personales y contextuales implicados en la misma abre nuevas vías de integración y ampliación de la teoría kohlberiana. En general, este es el foco central hacia donde observamos que se dirigen los trabajos actuales y hacia donde deberían orientarse las propuestas de ampliación de la perspectiva kohlberiana del desarrollo moral. El análisis de dilemas reales enmarcados en la historia individual puede ser una vía válida para avanzar más allá del enfoque cognitivo-evolutivo, tomando como marcos de referencia el enfoque de la psicología cultural y el narrativo. Tanto la psicología cultural como el enfoque narrativo pueden contribuir a aportar luz sobre la relación entre razonamiento y conducta moral, así como permitir ahondar en la experiencia moral de modo más contextualizado.

1.5 DESARROLLO SOCIAL: RELACIONES PERSONALES, GÉNERO Y GRUPOS DE IGUALES

1.5.1 Significado y génesis de los grupos de iguales

Un elemento importante en la etapa adolescente es la formación y el significado que tienen los grupos de iguales. Aunque este fenómeno no es exclusivo de esta edad de la vida, si es cierto que adquiere un papel especial y notable por diferentes razones. Fuertes y cols. (1998) manifiestan que, sin duda, uno de los cambios más significativos que acontecen durante la adolescencia tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen con los iguales. Efectivamente, las relaciones con los otros adquieren un

especial significado durante esta etapa de la vida, y la necesidad de establecer relaciones de reciprocidad, mutualidad, lealtad, confianza, etc. se torna cada vez más importante. No podemos olvidar que el adolescente se encuentra en un momento en el que aparecen nuevas capacidades y nuevas necesidades, y que el hecho de sentirse valorado, comprendido, querido y cuidado por otra u otras personas con necesidades y capacidades similares va adquiriendo cada vez más importancia. Tal experiencia requiere algún tipo de interacción íntima en la que cada persona puede revelar a la otra sus deseos, necesidades, sentimientos, etc, y encontrar una respuesta positiva a todo ello (Reis y Shaver, 1988).

Aunque existen diferentes agrupamientos de adolescentes con características particulares, como las pandillas, cuadrillas o bandas (Dunphy, 1972), en este apartado nos referiremos al grupo de iguales en sentido general, sin hacer distinción expresa al tipo de agrupamiento, si bien es posible que se haga mayor referencia a la pandilla.

Los grupos de iguales son importantes en la adolescencia, ya que son la base de numerosos procesos básicos y esenciales para el desarrollo del individuo. En su seno, los chicos y las chicas adquieren destrezas interpersonales, a la vez que se reafirma la identidad del yo. En el plano social, estos grupos establecen gran parte de las normas del comportamiento adolescente, hacia las cuales sus miembros se sienten atraídos e identificados. Asimismo, ofrecen modelos y valores que ejercen presión hacia la conformidad, aceptación y cumplimiento de las normas del grupo. En este sentido, la pandilla o grupo de iguales se convierte en un escenario que provee al joven de elementos concretos, como un sentimiento grupal que llega a dotarlo de instrumentos típicos a la hora de pensar y ejecutar acciones. Esta mediación es clave, ya que podemos observar como los adolescentes se apropian de ese “sentir” grupal y lo despliegan en diferentes facetas de sus vidas (Coleman y Hendry, 2003).

En la génesis de las relaciones sociales adolescentes encontramos un fenómeno que podría explicar la importancia y supremacía que alcanzan las normas del grupo o pandilla en relación con otro tipo de fuente de socialización. “A medida que los chicos y las chicas crecen aprenden que las relaciones con los adultos son esencialmente verticales, ya que estos son los que poseen el poder y los jóvenes deben aprender a

obedecer. Con sus iguales, se aprenden las relaciones horizontales, que son más equitativas y menos jerárquicas". (Coleman y Hendry, 2003, pág., 151).

Las amistades se basan en un conjunto de relaciones completamente diferentes de las que se producen con los padres, ya que como se ha mencionado anteriormente son mucho más simétricas. Durante la adolescencia tienen lugar cambios claros en los patrones de relación y en los contextos sociales. Se da mayor significación a los iguales como modelo para el comportamiento, mientras que las relaciones con los padres varían; la autoridad parental se llega a ver como un área que está abierta al debate y la negociación y dentro de la cual es posible discriminar (Coleman y Coleman, 1984). En términos generales, las influencias de los padres y de los iguales se complementan entre sí.

Las amistades íntimas constituyen un factor clave en la adolescencia; casi todos los chicos y chicas están dispuestos a participar en actividades compartidas y a intercambiar ideas y opiniones con sus amigos (Youniss y Smollar, 1985). En el periodo de la preadolescencia, las personas se separan para crear agrupamientos constituidos por miembros de un solo género, con sus roles y juegos diferentes y tan evidentes. Así, el grupo de iguales en la infancia intermedia es de un solo género; es la época en la que éstos parecen separarse, para poner en marcha roles tradicionales y estereotipados en preparación para la pubertad y las relaciones adolescentes que seguirán. Como consecuencia de estos patrones de socialización diferentes, las relaciones de iguales tienen un significado diferente para los jóvenes de uno y otro género.

Con relación a esto, Golombok y Fivush (1994) identifican la existencia de una serie de acontecimientos diferentes según el género, que durante los comienzos de la educación primaria se pueden observar. Las niñas suelen rodearse de amigas con las que hablan mucho, comparten pequeños secretos y ante conflictos, tratan de recuperar la armonía de las relaciones y mantenerlas vivas. Los chicos por el contrario juegan en grupo y participan en actividades con reglas claras, las conversaciones suelen girar sobre el juego y sus normas, sobre las que negocian y compiten. Estas diferentes relaciones de género pueden observarse durante el resto de sus vidas. Las chicas suelen tener relaciones más profundas, más emocionales y personales, mientras que las de los

chicos son más instrumentales y centradas en la acción (Griffin, 1993; Schucksmith y Hendry, 1998).

En esta época, las adolescentes suelen estar más preocupadas que los chicos en formar relaciones emocionales íntimas con una o algunas “mejores” amigas, de las que suelen conocer sus intimidades, a la vez que tienen una capacidad manifiesta para buscar soluciones constructivas a los problemas por medio de la negociación y la generación de alternativas para crear consenso (Leyva y Furth, 1986). Los chicos suelen formar agrupaciones con mayor número de miembros, basadas más en cuestiones instrumentales y menos en afecto e intimidad.

Un rasgo distintivo de las relaciones adolescentes es la progresiva desaparición de la separación de géneros típica de la infancia. Aunque aún sigue dándose esa tendencia al separatismo, comienzan a aparecer acercamientos sociales para establecer amistades, y en última instancia, un fenómeno típico de esta fase de la vida como son las relaciones románticas. Como Martínez y Fuertes (1999) indican, el establecimiento de una relación de pareja señala el inicio de una nueva experiencia relacional en el desarrollo adolescente. Desde un marco evolutivo, estas relaciones las podemos contextualizar como una tarea más en el proceso de desarrollo social, afectivo y sexual. Así, como se ha mencionado, durante la preadolescencia, los chicos y chicas buscan amigos/as de su mismo género con quienes compartir sus inquietudes, dudas, preocupaciones e intereses, pero progresivamente, con la maduración psicológica y biofisiológica, estas relaciones se dirigen hacia personas del otro sexo. Si bien en un primer momento son relaciones grupales o de pandilla, la aparición de fuertes vínculos emocionales, como puede ser el enamoramiento, hace que estas relaciones se vayan haciendo cada vez más importantes y exclusivas. La separación progresiva del grupo, y el compromiso establecido de alguna manera con la otra persona, marcaría el inicio de una relación de pareja. Aunque este tipo de relaciones (de naturaleza heterosexual, ya que las relaciones homosexuales probablemente sigan otras pautas) pueden comenzar muy pronto, es en los últimos años adolescentes cuando se convierten en importantes fuentes de apoyo social y emocional de los jóvenes (Thornton, 1990; Zani, 1993).

1.5.2 El concepto de "intimidad" y su relación con la identidad

En este contexto, un concepto nuclear y de suma importancia, por su repercusión sobre el desarrollo psicosocial del adolescente, es el que hace referencia a la "*intimidad*". Algunas teorías se han centrado en el desarrollo de esta capacidad (Erikson, 1959; 1968; Sullivan, 1953), y han insistido en considerar la búsqueda o necesidad de intimar como un tema central que se extiende desde la preadolescencia, con las relaciones de amistad, hasta los últimos años adolescentes, en las relaciones de pareja. Igualmente, desde estas teorías se han considerado diversas etapas o estadios sucesivos, en cada uno de los cuales se adquieren nuevas capacidades y habilidades. Así, la intimidad es entendida como "la capacidad para comprometerse a afiliaciones y asociaciones concretas, y desarrollar la fuerza ética para aceptar tales compromisos, incluso aunque puedan requerir sacrificios y compromisos significativos", permitiendo la "fusión sin miedo a la pérdida del yo..." (Erikson, 1963).

La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson ha sido una de las que mayor atención han recibido en la investigación psicológica. Posiblemente, de toda la riqueza de sus planteamientos, el mayor interés se ha focalizado en el desarrollo adolescente y en las dos etapas que caracterizan este periodo: la *identidad* personal y la *intimidad*. La identidad personal representa los avances en la individuación adolescente, mientras que la intimidad refleja los avances en la socialización o integración social. Así, según Erikson, durante la adolescencia se produce la crisis de identidad, y el paso a la etapa de la intimidad debe llevarse a cabo una vez resuelta dicha crisis. De esta manera, la adquisición e integración de la identidad pasa a ser un concepto clave para el desarrollo de relaciones íntimas.

En la actualidad, algunas propuestas se alejan del concepto de intimidad como capacidad personal, y la definen en términos relacionales, es decir, como un proceso que va teniendo lugar a medida que la relación progresa: "...la intimidad se define como un proceso en el que una persona expresa a otra sentimientos e información que considera importantes, y como resultado de la respuesta del otro llega a sentirse conocido y validado, es decir, confirma su visión del mundo y valía personal, y cuidado por él." (Reis y Shaver, 1988). Considerar esta concepción de la intimidad como proceso

emergente de la relación, supone aceptar que está más condicionada por variables de tipo relacional, contextual y social, que personal.

Según Martínez (1997), existen diferencias entre chicos y chicas referidas a la intimidad. Las chicas experimentan mayores niveles de intimidad emocional que los chicos. Inicialmente, esta diferencia podría deberse a la naturaleza de sus relaciones: más prolongadas y con una mayor inversión personal. Sin embargo, cuando se eliminaba el efecto de la duración y el estadio relacional, continuaban apareciendo diferencias significativas a favor de las chicas. Estas diferencias en el grado de intimidad experimentado podrían indicar que las mujeres muestran mayores avances en el desarrollo interpersonal que los chicos. En numerosos estudios, tanto en relaciones de amistad, como de pareja, las chicas de manera consistente informan de mayores logros en la capacidad y experiencia íntima. Este dato avalaría la importancia de las relaciones en el desarrollo de las chicas, y su mayor interés por los aspectos afectivos y expresivos de las mismas. El origen de estas diferencias podríamos ubicarlo en los diferentes procesos de socialización y expectativas de rol, que todavía se mantienen en nuestra sociedad. Así, existen diferentes roles de género asignados a chicos y chicas: mientras que de ellas se espera que sean cariñosas y mantengan relaciones estrechas, a ellos se les pide que sean independientes y resolutivos (Oliva, 1999).

La relación entre identidad e intimidad ha sido uno de los temas más estudiados en el desarrollo adolescente, encontrando importantes conexiones entre ellas. De esta manera parece ser que una identidad firme y segura, posibilita y capacita al individuo para acceder a relaciones íntimas y al éxito de las mismas (Martínez 1998). Desde que Erikson planteara su teoría del desarrollo psicosocial, numerosos trabajos han tratado de probar la secuencialidad o concomitancia de la identidad personal y la intimidad durante la adolescencia, encontrando diferencias importantes entre los sexos. Así, considerados los análisis en conjunto, según Martínez, (1997), todos los indicios apuntan hacia el hecho de que la identidad y la intimidad son dos procesos paralelos y mutuamente influyentes en el desarrollo de las mujeres, mientras que esta interdependencia es menos evidente en el caso de los hombres, motivado por los contenidos, que girarían sobre aspectos de individuación y autonomía, mientras que en las mujeres lo harían sobre la vinculación y conexión con otros. En la medida en que los procesos de socialización vayan variando, por ejemplo, hacia una mayor instrumentalidad en las chicas y una

mayor expresividad en los chicos, es previsible suponer que también se produzcan variaciones en las relaciones entre los dos procesos, intimidad e identidad.

1.5.3 Beneficios derivados de las relaciones entre iguales

La calidad de la relación que los y las adolescentes pueden establecer con su grupo de amistad es importante, ya que en la medida en que los individuos puedan identificarse con un grupo integrándose en él, derivarán los beneficios correspondientes desde el punto de vista del apoyo emocional, la ayuda y el aprendizaje social, y es posible que esto se refleje a su vez en la autoestima (Kirchler y cols., 1995).

En este línea, numerosos investigadores e investigadoras han manifestado la importancia de las relaciones entre iguales durante la adolescencia; Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández (1997) manifiestan que la mayor parte de las teorías que se han centrado en el desarrollo social, han insistido en considerar la necesidad de mantener relaciones de amistad y de intimar con otras personas, como un tema central de este periodo vital. La búsqueda de alguna o algunas personas con quien poder compartir los pensamientos y sentimientos más íntimos, así como la necesidad de apoyo social y emocional, parecen ser los móviles más importantes de las relaciones interpersonales en este período de la vida.

De hecho, son numerosas las investigaciones que han hallado una asociación significativa entre el nivel de intimidad experimentado en las relaciones, o entre la presencia o ausencia de tales relaciones, y diferentes índices de ajuste personal y social. Así por ejemplo, según Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández (1997) se han encontrado relaciones positivas entre el nivel de contacto y proximidad experimentado con los amigos y la autoestima; correlaciones positivas entre el nivel de intimidad y la sociabilidad, y correlaciones negativas entre el grado de intimidad y diferentes medidas de ansiedad, depresión y hostilidad. Igualmente se han encontrado relaciones significativas entre el nivel de comunicación y confianza con los amigos y la existencia de un tono emocional positivo, un mayor control de impulsos, un mayor control del mundo externo y menores niveles de problemas psicopatológicos. También se ha apuntado hacia la importancia que las relaciones de amistad pueden tener para

reducir la ansiedad provocada por los cambios puberales, o la importante fuente de apoyo emocional que suponen en situaciones especialmente estresantes.

En esta línea, Sánchez-Queija y Oliva (2003), parten como otros muchos de la importancia que tienen las relaciones con los iguales en el desarrollo y bienestar psicológico de los seres humanos, especialmente durante la adolescencia, pues en la medida en que chicos y chicas se van desvinculado de sus padres, las relaciones con los compañeros y compañeras van ganando importancia, intensidad y estabilidad, de tal forma que el grupo de iguales va a pasar a constituir, como se ha mencionado antes, un contexto de socialización preferente y una importante fuente de apoyo. Factores relacionados con el desarrollo social y de la personalidad del adolescente como el yo, la identidad, el autoconcepto o la autoestima se ven claramente influenciados por el grupo de iguales.

Igualmente, el amigo o amiga íntima irá ganando importancia sobre otras figuras, y a partir de la adolescencia media se convertirá en la principal figura de apego, de forma que el apoyo emocional y la intimidad serán unas características esenciales de las relaciones de amistad (Hartup, 1992, 1993; Allen y Land, 1999; Oliva, 1999). Durante los años de la infancia la familia representa el contexto de desarrollo más importante, sin embargo, tras la pubertad tendrá que compartir con el grupo de iguales su capacidad de influencia, hasta situarse en muchos casos en un segundo lugar (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). La importancia que estas nuevas relaciones tienen para el desarrollo adolescente queda reflejada, como se ha mencionado anteriormente, en numerosos estudios.

Ahora bien, ¿qué factores o variables favorecen, o por el contrario limitan las posibilidades de que los adolescentes desarrollen relaciones de amistad y lleguen a intimar con los iguales?

Tratar de responder a esta cuestión no es una empresa fácil, ya que numerosos elementos y variables entran en juego. Diferentes autores desde diferentes puntos de vista exponen divergencias a la hora de plantear posibles explicaciones. Así, Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández (1997), afirman que el establecimiento de relaciones de amistad va a estar condicionado en gran parte por diferentes características

personales y por la historia previa de relaciones interpersonales. En este sentido, los adolescentes que tenían una mayor predisposición a la sociabilidad y a la extroversión, tenían mayor facilidad para mantener relaciones de amistad armoniosas, que los adolescentes que tenían una mayor predisposición a la introversión y hacia un menor control de sus impulsos.

Otro punto de vista en el estudio sobre la competencia interpersonal recalca la importancia de los rasgos intrumentales a la hora de iniciar y desarrollar relaciones, y por otra, la importancia de los rasgos expresivos en la capacidad para revelar información íntima y para ofrecer apoyo emocional a los otros, aspectos, sin duda, de gran relevancia en las relaciones con los iguales (Fuertes, Carpintero, Martínez, Soriano y Hernández, 1997). Por su parte, Franzoi y Davis (1985) llegaban a la conclusión de que los y las adolescentes con mayor tendencia a prestar atención a los aspectos más profundos de sí mismos, revelaban información más íntima y personal a sus iguales, lo que a su vez se relacionaba con un mayor nivel de satisfacción relacional.

También se ha considerado la importancia de las habilidades sociales a la hora de establecer y mantener relaciones con los iguales. De esta forma, aspectos como saber iniciar y mantener una conversación, interpretar y comprender los estados afectivos y emocionales de los otros, acomodarse a las demandas de la situación y conocer las normas y valores del grupo, junto con otro grupo de habilidades específicas, como mantener el contacto visual, expresiones no verbales (sonrisa, gestos faciales, etc.), tono de voz, risas apropiadas, duración del habla, revelar aspectos personales, etc., parecen jugar un rol clave en este sentido.

1.5.4 Influencia de las relaciones previas con los padres en el establecimiento de las relaciones interpersonales

La influencia de las relaciones con los padres también ha sido analizada en algunos estudios. Por ejemplo, Gold y Yanof (1985), hallaron una relación positiva entre el hecho de que las chicas percibiesen de forma positiva a sus madres, y el hecho de establecer relaciones más íntimas y afectuosas con sus amigas.

Otra interesante línea de investigación sobre la influencia de las relaciones entre los padres y los iguales en la adolescencia es la que proponen Sánchez-Queija y Oliva (2003), apelando al concepto de *apego*. Esta autora y autor plantean ciertos elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar este fenómeno. Existe un cierto consenso entre investigadores respecto a los antecedentes o factores que parecen influir en el desarrollo de la competencia social de los adolescentes, ya que la calidad de las relaciones establecidas con los padres suele ser destacada como el factor más influyente. Algunos autores y autoras han apuntado la existencia de una cierta compensación entre las relaciones con los padres y las relaciones con los iguales, de forma que aquellos chicos y chicas que encuentran un menor apoyo emocional en su familia se vincularían de forma más estrecha con sus compañeros (Steinberg y Silverberg, 1986). Sin embargo, la mayor parte de los estudios apuntan en sentido contrario, y son aquellos niños y adolescentes que han establecido mejores vínculos afectivos con sus padres quienes se muestran más competentes para establecer relaciones estrechas con sus compañeros (Sánchez-Queija y Oliva (2003).

En la familia se pueden aprenden patrones conductuales, estilos relacionales y habilidades sociales que posteriormente se generalizarán a otros contextos de desarrollo como el grupo de iguales. Esta asociación entre ambos tipos de relaciones puede entenderse desde distintos enfoques teóricos. Así, para la teoría del aprendizaje social niños y niñas adquirirían estas habilidades sociales a través del modelado y la imitación de los comportamientos de sus progenitores (Bandura, 1977). Sin embargo, y sin negar la influencia de los procesos de imitación, la teoría del apego ofrece una explicación más completa y que ha dado lugar a un importante número de investigaciones. Tanto Bowlby (1979) como Ainsworth (1989) apuntaron la importancia que tienen los vínculos de apego establecidos con los padres durante la infancia para el establecimiento de posteriores relaciones afectivas, de forma que aquellos niños y niñas que establecieron relaciones de apego seguro con unos padres que se mostraron cariñosos y sensibles a sus peticiones, serán más capaces de establecer relaciones con los iguales caracterizadas por la intimidad y el afecto.

El mismo Bowlby (1979, 1980) hizo referencia a los mecanismos que subyacen a esta asociación causal entre el tipo de apego infantil y las posteriores vinculaciones emocionales: los modelos representacionales. Se trata de representaciones mentales,

generadas en la primera infancia a partir de la interacción con los padres o cuidadores principales, que incluyen información sobre sí mismos, la figura de apego, y la relación entre ambos. Es decir, una idea de quiénes, y cómo son sus figuras de apego y qué pueden esperar de ellas. Con este modelo representacional como base, niños y niñas, y posteriormente adolescentes, se enfrentan al resto de relaciones interpersonales que establecen, de manera que la forma de relación establecida con las figuras de apego influirá en otras relaciones, entre ellas las que se establecen con los iguales. Así, los individuos que establecieron un vínculo y un modelo representacional seguro con unos padres o cuidadores que se mostraron sensibles y responsivos desarrollarán una actitud básica de confianza en las personas con las que se relacionen. Por el contrario, las experiencias negativas de rechazo, inconsistencia o falta de atención llevarán a otros individuos a tener unas expectivas igualmente negativas en sus relaciones sociales posteriores (Sánchez-Queija y Oliva 2003).

Estos autores en una investigación llevada a cabo con quinientos trece adolescentes de ambos sexos de la provincia de Sevilla, mostraron unos interesantes resultados. Se puede observar cómo a medida que avanzan los años, los y las adolescentes muestran más intimidad con su mejor amigo o amiga. En este sentido, los datos de este estudio han revelado la existencia de importantes diferencias de género en las relaciones que los adolescentes establecen con los amigos. Los resultados confirman que tanto en lo referente al apego hacia los iguales como en la intimidad con el mejor amigo las chicas se sitúan claramente por encima de los chicos, manteniendo relaciones más estrechas, cálidas y cercanas que ellos.

En este mismo contexto Fuertes y cols. (1998), en un estudio realizado sobre seiscientos dos adolescentes de ambos sexos de la provincia de Salamanca, encontraron que el número de amigos referido por los chicos, tanto de un sexo como del otro, es significativamente mayor al de la chicas, lo cual puede parecer a priori contradictorio con lo planteado anteriormente. Estos autores hacen otra lectura de los datos, interpretando que posiblemente exista una diferencia en el criterio que utilizan para definir sus relaciones de amistad. Los resultados estarían indicando que las chicas son más restrictivas en el concepto de “amigo íntimo”, y por ello aparentemente tienen menos amigos íntimos que los chicos. Esto podría explicar también, pero sólo en parte,

el mayor grado de proximidad que las chicas experimentan con sus amigos íntimos y los mayores niveles de intimidad en su mejor relación de amistad.

Volviendo al estudio de Sánchez-Queija y Oliva (2003), observamos como el tipo de vínculo afectivo establecido en la infancia con los padres también guarda relación con el género: chicos y chicas adolescentes recuerdan un trato diferencial tanto en función del género de sus progenitores como del suyo propio. Estas diferencias pueden estar basadas en los diferentes roles de género asignados a chicos y chicas. Así, mientras que de ellas se espera que sean cariñosas y mantengan relaciones estrechas con sus padres a ellos se les pide que sean independientes y resolutivos (Oliva, 1999). En relación con el tipo de interacción mantenido por los adolescentes con sus progenitores, cabe decir que en la mayoría de los casos la madre suele cumplir dentro de la familia una función de apoyo tanto para chicos como para chicas, especialmente para las chicas en torno a los quince años de edad. Posteriormente se da una transición de la madre a los amigos como fuente de consejo. Asimismo, Sánchez-Queija y Oliva (2003) consideran que la principal figura de apego generalmente es la madre, y que este tipo de apego principal puede influir sobre otros vínculos. Los datos procedentes de estudios que han considerado el apego a ambos progenitores revelan la mayor importancia que el vínculo con la madre tiene para el desarrollo de la competencia social.

Cuando analizamos la interrelación entre este vínculo afectivo y las variables referidas a la relación con los amigos, descubrimos que el tipo de vínculo está relacionado tanto con el apego a los iguales como con la intimidad establecida con el mejor amigo o amiga, en el sentido de que aquellos chicos y chicas adolescentes que han desarrollado un vínculo seguro con sus progenitores, desarrollan también mayor apego hacia el grupo de iguales y una mayor intimidad hacia el mejor amigo o amiga. Esto es así tanto con el vínculo establecido con la madre como con el establecido con el padre. Así, se pone de manifiesto la importancia que tiene el establecimiento de un vínculo emocional con los padres que proporcione confianza y seguridad, para que chicos y chicas puedan desarrollar la competencia social que les permita establecer relaciones estrechas con los iguales.

1.5.5 Aceptación y rechazo entre iguales

Un hecho que está tomando importante auge en el estudio de las relaciones entre iguales durante la adolescencia es el fenómeno del rechazo dentro del grupo. En general, la mayor parte de los y las adolescentes disfruta de las funciones socializadoras del grupo de iguales. Sin embargo, existe un grupo que, además de no beneficiarse de estas funciones positivas, considera este contexto como su principal fuente de problemas. Esto es precisamente el rechazo entre iguales: la existencia de malas relaciones entre iguales, con lo cual éstos dejan de cumplir su importante función socializadora (Díaz-Aguado, 1996).

Para intentar analizar los antecedentes que subyacen a una inadecuada integración de los adolescentes en un grupo de iguales, podríamos apelar a etapas previas en el desarrollo del individuo; concretamente a momentos de la infancia en los que comienzan las primeras relaciones entre iguales, y donde parece importante la repercusión posterior de la adquisición de estos logros. Villanueva, Clemente y García (2002), en una revisión teórica sobre el paradigma de comprensión de la mente, o teoría de la mente, con relación al rechazo entre iguales en niños, afirman que los que son rechazados se encuentran excluidos del grupo y sufren serias dificultades para ganar la aceptación y la amistad de los iguales (Asher, 1990). El rechazo entre iguales constituye un importante problema a tener en cuenta, dada la gran variedad de consecuencias negativas que puede ocasionar. Pueden oscilar desde un pobre rendimiento académico y absentismo escolar, hasta conductas problemáticas externalizantes y problemas de salud mental.

Estos autores asumen que la comprensión de la mente es una de las competencias necesarias para la comprensión socio-cognitiva y, en consecuencia, también resulta importante para la interacción social. La mente se construye en cultura, en contexto, y con ayuda de los demás. Siguiendo un ejemplo de Astington y Gopnik (1991), el niño aprendería a razonar sobre los estados mentales del mismo modo que aprende a comer y a vestirse de una forma socialmente aceptada. Por lo tanto, puede aplicarse la asunción de Vygotsky (1979) a los procesos de comprensión de la mente: “los procesos interpersonales se transforman en procesos intrapersonales”. Gracias a la interacción social con los miembros más expertos de su cultura, el niño construye

diariamente su comprensión individual de las creencias, emociones, deseos e intenciones de los demás.

A partir de este marco teórico, puede derivarse una forma de análisis o metodología coherente con sus presupuestos: la teoría de la mente debería concebirse como una teoría de la "mente en contexto" (Flavell y Miller, 1998). Es decir, la teoría de la mente de un individuo no consistiría en una capacidad o en un déficit general, sino que debería contemplarse teniendo en cuenta qué tipo de habilidades mentalistas, o qué tipo de instrumentos se ponen en marcha según qué contextos determinados, con qué agentes sociales, etc.

Dentro del concepto de comprensión socio-cognitiva encontramos, entre otras, una competencia que consideramos central: la comprensión de la mente, que a su vez influye y es influida por la naturaleza de las interacciones sociales de la persona. El término de teoría de la mente hace referencia al estudio de la comprensión infantil de los estados mentales de los demás, como emociones, deseos, creencias, intenciones, etc., comprensión que resulta fundamental para entender la conducta de los otros y coordinarla con la nuestra, haciendo así posible la interacción social.

La competencia para comprender las creencias, deseos, intenciones y emociones puede entenderse como un logro más en el desarrollo de una mente "social" que habilita a la persona para una adecuada interacción interpersonal. Esta mente social sería el equivalente al concepto de "comprensión socio-cognitiva". Siguiendo este razonamiento, consideramos que la interacción social y esta "mente social" o comprensión socio-cognitiva, se encuentran íntimamente ligadas. La interacción social influye y a su vez es influida por la comprensión socio-cognitiva del niño. Es decir, las interacciones que el niño disfruta en los diferentes contextos en los que se encuentra, ayudan a construir una mejor comprensión socio-cognitiva, y a su vez, ésta contribuye a desarrollar una interacción social de mayor calidad.

Es bien conocido que la comprensión socio-cognitiva, o mente social, resulta necesaria para lograr una adecuada interacción y adaptación social. Pero el aspecto central en este caso lo constituye la relación inversa: una buena interacción y adaptación social, por ejemplo en el contexto de los iguales, resulta básica para construir una buena

comprensión de la mente propia y de los demás. Los efectos de una ausencia de interacción social adecuada, en la comprensión de la mente de las personas rechazadas, continuarán agravándose a medida que se mantiene esa pobre interacción social, y el grupo de iguales se convierte en el contexto más importante del niño/a, desplazando incluso al contexto familiar, por ejemplo, en la adolescencia.

Villanueva, Clemente y García (2002) trasladan el enfoque de la comprensión de la mente a las personas rechazadas, pero no desde un enfoque deficitario intrínseco al individuo, sino desde un enfoque socializador de la comprensión de la mente, ya que entiende que estas personas son verdaderas "representantes" de la interacción inadecuada con iguales. Y tal como plantea Dunn (1991), "la comprensión de las intenciones de los demás, y de los estados psicológicos se encuentra íntimamente ligada al desarrollo social y emocional del niño". Por lo tanto, esta falta de interacción social positiva en la persona rechazada podría perjudicar su "mente social", y por lo tanto, su construcción social de la comprensión de la mente. Es decir, este grupo de niños/as se encontraría en "desventaja" a la hora de recibir los efectos positivos generales de la interacción con iguales.

A lo largo de la vida, esta comprensión de la mente va a ir construyéndose y ejercitándose gracias a las interacciones sociales. Por ejemplo, en un primer momento niños y niñas pueden basar su comprensión de la mente "en contexto", en las relaciones más cercanas: padres y hermanos/as. La reciprocidad, la distinción apariencia-realidad, las emociones básicas, los pseudoengaños, etc. son aspectos primarios de la comprensión de la mente que el niño irá practicando y desarrollando en estos contextos cercanos. Más adelante, en el contexto de los iguales, los niños y niñas pueden seguir dándose cuenta de cómo las mentes pueden incidir en otras mentes (empatizando, engañando, provocando emociones secundarias, como la vergüenza, la culpa, etc.), así como de la naturaleza dinámica y cambiante de los estados mentales (por ejemplo, cuando las amistades se desarrollan y luego se disuelven). Por último, ya en la adolescencia se harán patentes una amplia gama de creencias construidas en el contexto socio-cultural de la persona: estereotipos, género, cultura, clase social, etc.

Como puede comprobarse, Villanueva, Clemente y García (2002) muestran como la investigación sobre la comprensión de la mente sugiere que la comprensión

infantil de los estados mentales resulta central para la conducta social. El desarrollo de esta comprensión de la mente ayuda al objetivo específico de regular las interacciones con los demás, dar sentido a las acciones y verbalizaciones de los otros, y coordinar nuestra acción en función de ese sentido. No es de extrañar, por tanto, que pueda existir un nexo de unión entre las habilidades de un niño para comprender los pensamientos y sentimientos de los demás, y la calidad de sus interacciones sociales. Delval (1995) afirma que "sin la comprensión de los estados mentales de los demás, sería imposible que el niño entendiera su propia actividad, la de los demás, y que fuera capaz de coordinar ambas".

1.6 RESUMEN

Para finalizar el capítulo, sería conveniente resumir las ideas más destacables desarrolladas durante el mismo. Como se ha mencionado, la adolescencia es un fenómeno culturalmente determinado caracterizado por los numerosos cambios que se producen en la persona, acompañados por la aparición de nuevas necesidades. Estos cambios se dan en todos los niveles y esferas de la vida del individuo, desde lo biológico a lo social, pasando por lo psicológico; desde el plano personal al familiar, y como no el relacional y grupal. En cuando al desarrollo cognitivo se plantea la importancia de los procesos de interacción social y cultural en la adquisición e interiorización de instrumentos de mediación, de los que el lenguaje es un claro exponente, proporcionados por una determinada cultura, y se hace hincapié en su influencia sobre la consecución de las competencias cognitivas necesarias. Referente al desarrollo social del adolescente, dos elementos resultan claves: por un lado el razonamiento moral, que ha transitado desde los primeros estudios cognitivos-evolutivos de corte racionalista y estructuralista, hasta las aportaciones de la psicología cultural en cuanto a la determinación e importancia de los factores contextuales y situacionales; y por otro lado, la importancia de las relaciones entre iguales como fenómeno implicado en la consecución de la intimidad, la identidad y otros logros y beneficios. En este sentido la comprensión de los estados mentales de los demás es un elemento determinante en la consecución de los mismos.

Capítulo 2. GÉNERO, CONFLICTO Y VIOLENCIA

2.1 DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO DE CONFLICTO

El estudio del conflicto ha sido un tema muy abordado en numerosas disciplinas científicas, desde la Sociología hasta la Política, pasando por la Psicología o la Antropología. Esto implica diferentes niveles de análisis de este proceso tan característico de las relaciones humanas. Las diferentes disciplinas difieren en su estudio en cuanto a la profundidad con la que es abordado el mismo; así, es posible una aproximación macro o micro, un análisis a nivel societario o de disputa individual, con formas y elementos diferentes. Como es obvio, una aproximación macro es más característica de ciencias como la Sociología, mientras que a nivel relacional, la Psicología puede aportar conocimientos de carácter más micro.

Partiendo de esta diversidad, el conflicto podría ser definido de múltiples maneras, pero todas tienen en común ciertos rasgos:

"Proceso que expresa desacuerdo de ideas, intereses o principios entre personas o grupos, creando insatisfacción y percepción de la otra parte como excluyente". (Martínez Riquelme, 1994)

"*Situación en la que las personas o grupos buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes*" (Jares, 1999), es decir, es un fenómeno de incompatibilidad.

2.1.1 Modelos de estudio del conflicto

En función de la posición teórica, el conflicto se define, pues, de una u otra forma. Diversos marcos o modelos teóricos desde los que se pueden abordar el estudio del conflicto serían, según Laursen y Collins, (1994), el *Psicoanalítico*, el *Sociobiológico*, el del *Desarrollo Cognitivo* y el *Socio-relacional*. Veamos de forma

breve como estudian el conflicto de forma aplicada a la adolescencia, ya que es esta la etapa de la vida objeto de este trabajo de investigación.

El modelo *Psicoanalítico* y los neo-freudianos (Blos, 1979; A. Freud, 1958) describen la reorganización psicológica y conductual como resultante de la maduración psicológica. Los cambios biológicos en la pubertad vuelven a despertar los deseos edípicos, pero, al contrario que ocurría en el periodo fálico, durante los años adolescentes estos deseos producen conflictos intrapsíquicos entre el ego y el superego. Los deseos libidinales inundan al adolescente, generando conflictos con el entorno paterno, que serán mitigados por la aparición y establecimiento de objetos de amor alternativos.

En cuanto al modelo *Sociobiológico*, su máximo exponente Hall (1904), en el contexto del modelo de tormenta y tensión mencionado en el capítulo de adolescencia, hace un énfasis similar planteando que la discontinuidad y disrupción es resultado de una maduración biológica. Los recientes seguidores de este modelo como Steinberg (1989, 1990), continúan compartiendo la idea de que los bruscos cambios y conflictos en la conducta adolescente, así como las mayores transformaciones en las relaciones con los padres, son producto de los cambios aparecidos con la maduración biológica. El desarrollo puberal en los comienzos de la adolescencia trae consigo de forma inherente predisposiciones que elevan la frecuencia y la intensidad de los conflictos con los padres. A medida que la distancia con la familia se va produciendo, los conflictos se van apaciguando de forma progresiva.

El enfoque del *Desarrollo Cognitivo*, por su parte, concibe que la discontinuidad viene dada por la maduración intelectual, la cual estimula el entendimiento por parte del adolescente del yo y de las relaciones. Se producen cambios y nuevas perspectivas en las relaciones con los padres, apareciendo las discrepancias típicas que conducen a los conflictos con ellos. La progresiva disminución en los conflictos va siendo gradual a medida que los asuntos y los roles son renegociados. Autores como Selman (1981), Schultz (1989) o Smetana (1988) han estudiado el efecto de los avances cognitivos con distintos grados de profundidad, desde avances globales hasta el estudio de dominios específicos. De forma general, los avances cognitivos del adolescente implicarán cambios en los patrones de resolución de los conflictos, siendo el compromiso y la

negociación las tácticas cognitivamente más sofisticadas, ya que requieren avances en el razonamiento.

Finalmente, el enfoque *Socio-Relacional* supone una alternativa a los modelos más clásicos, ya que se basa en el principio de interdependencia de las partes implicadas en el proceso para el logro de un fin equitativo. Esta perspectiva parece muy coherente, ya que otorga notable importancia al papel de las relaciones y al contexto en el que se desarrolla la acción conflictiva, mientras que los anteriores se centran exclusivamente en establecer diferencias en la conducta conflictiva relacionadas con aspectos individuales, como la edad o el desarrollo madurativo. La perspectiva Socio-Relacional enfatiza que la continuidad en el desarrollo resulta de la estabilidad de las relaciones más cerradas o estrechas (Collins y Laureen, 1992; Hartup y Laureen, 1993), ya que el establecimiento y el mantenimiento en las mismas exige que los individuos integren sus objetivos y actuaciones; en este proceso la aparición del conflicto es algo bastante frecuente e inevitable.

El modelo establece que la conducta del o la adolescente varía más en función de las relaciones en las que aparece el conflicto y el escenario en el que tiene lugar, que de aspectos individuales de los participantes en el mismo. Se establece una diferenciación acerca del tipo de relación establecida por el o la adolescente con las personas de su entorno, y el efecto de las posibles perturbaciones. Así, las relaciones más cerradas o vinculativas, como pueden ser las que se establecen con los padres o los hermanos, están constreñidas por el parentesco, las normas o las leyes, y los cambios son lentos y difíciles, mientras que en las relaciones de tipo más abierto, como las que se dan de forma voluntaria con los amigos o con la pareja, son más fluidas y las transformaciones más frecuentes.

En esta misma línea que otorga una importancia determinante al escenario en el que se da el conflicto, podemos citar a Trianes, Muñoz y Jiménez (1996), quienes afirman que normalmente las diversas situaciones llevan asociados diferentes objetivos, e intereses específicos. Estas dos autoras y autor, defienden la importancia de considerar y definir las características del contexto al estudiar la respuesta ante problemas interpersonales hipotéticos. En un estudio realizado sobre chicos y chicas, con edades comprendidas entre diez y catorce años, un análisis situacional reveló que en los chicos

y chicas mayores se dio un fuerte vínculo entre el contenido de los problemas planteados y las estrategias llevadas a cabo para su resolución, mientras que los más pequeños, emplearon una misma estrategia ante problemas diferentes. Ante este hecho, proponen introducir la enseñanza de habilidades para el reconocimiento de las características distintivas de las situaciones.

2.1.2 Hacia una concepción constructiva del conflicto

Después de hacer un recorrido por algunos de los modelos que han dedicado su atención al estudio del conflicto, y siendo consciente de la diversidad de planteamientos existente, podríamos adoptar una definición del mismo en estos términos: *"episodio social de incompatibilidad (Shantz, 1987), desacuerdo (Garvey, 1984) y oposición (Hay, 1984) entre dos o más partes".* Definir el conflicto en términos de *oposición* conlleva una serie de ventajas, como por ejemplo la idea implícita de *competición*, que por sí misma no supone una manera de agresión, sino un encuentro de esfuerzos por la consecución de un logro (Hartup y Laursen, 1993). En esta misma línea, es interesante resaltar la diferencia entre el concepto de conflicto y otros que en algunas ocasiones pueden ser afines, caso de la violencia. En relación con esto, es importante saber que conflicto no es igual a dominancia, enojo (Shantz, 1987), o violencia.

La violencia es el "*uso intencionado de la fuerza en contra de un semejante con el propósito de herir, abusar, robar, humillar, dominar, ultrajar, torturar, destruir o causar la muerte"* (Rojas Marcos, 1995). Históricamente la violencia ha sido considerada como una necesidad irremediable, una cualidad humana omnipresente e inevitable, una fuerza instintiva e intrínsecamente biológica que se acumula y libera después. Esta tesis actualmente es poco defendible ya que la agresión maligna no es instintiva, sino que se adquiere. La violencia se aprende, y se aprende a fondo. Los seres humanos heredamos rasgos genéticos, pero nuestros complejos comportamientos son el resultado de un largo proceso evolutivo condicionado por las fuerzas sociales y la cultura.

En conclusión, los matices entre conflicto y violencia resultan extremadamente importantes. Mientras el conflicto es un episodio que puede desembocar en resultados positivos y beneficiosos tras una adecuada gestión, la violencia siempre lleva implícito

un componente o intención de dañar, que puede llegar a convertirse en el fin mismo de la interacción, y ser usada como arma de control y persuasión. Más adelante se profundizará en esta distinción.

Volviendo al concepto de conflicto, se puede decir que tradicionalmente ha tenido "*mala prensa"* por asociarse con escenas desagradables, peleas y disputas, y el abordaje que se hacía consistía en el intento de eliminación del mismo. Pero en la actualidad se tiende a un enfoque distinto, al entenderse que el conflicto es inherente a la vida, como Ross (1995, pág. 21) plantea al afirmar que "*el conflicto es un aspecto omnipresente entre los grupos humanos y dentro de estos, y no hay comunidad que esté libre de ellos, en cualquiera de sus manifestaciones posibles"*. Por lo tanto, los esfuerzos deben dirigirse a mantenerlo en niveles adecuados para que se conviertan en motor de cambio y desarrollo, y no a evitarlos. En este sentido, una interesante reflexión de Cathy Constantino (1997) decía: **"***el conflicto es como el agua; de más, puede ser destructivo como las inundaciones, y de menos, impide el crecimiento y desarrollo de la vida, como en la sequía. Es parte natural de nuestra vida, no es ni bueno ni malo; en dosis adecuadas, estimula la creatividad, permite aprender a fortalecer las relaciones, crecer. En cambio, supone desgaste, puede llevar a una escalada, sus residuos pueden afectar las relaciones, y puede llevar a la no-solución"*. Así, se puede decir que la relación entre conflicto y resultados adopta la forma de U invertida como se aprecia en la figura 1, de modo que un nivel o cantidad de conflicto excesivamente elevado provoca la presencia de resultados negativos, y al mismo tiempo un nivel demasiado bajo puede provocar estancamiento. Ambos extremos obstaculizan el proceso de desarrollo. Por tanto, una dosis de conflicto moderado activa la creatividad, permite la liberación de tensiones y la puesta en común de las partes. En este contexto, un proceso que entra en acción es el de la creación y mantenimiento de *Intersubjetividad*, aunque ésta no requiere de forma inexcusable la existencia de acuerdo. Este proceso ha sido expuesto en el capítulo anterior de forma detallada.

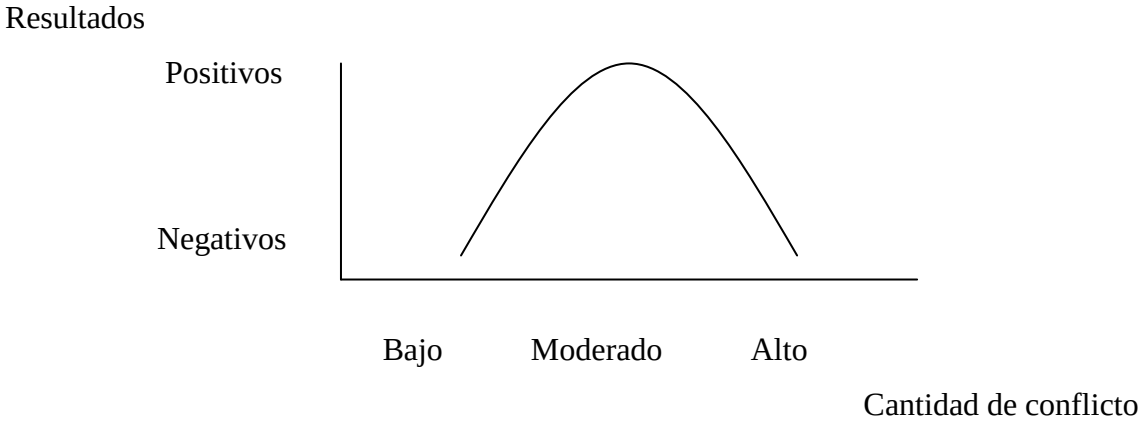

Figura 1. *Relación resultados y cantidad de conflicto*

2.1.3 El conflicto como producto cultural

Existen grandes variaciones de una sociedad o cultura a otra en lo referente al conflicto y todo lo concerniente a él, como el número de episodios, la tipología de acontecimientos específicos que lo provocan, lo que la gente hace cuando éstos ocurren, etc. Así, por ejemplo, dos sociedades tan distintas a la nuestra como la *yanomano* del sur de Venezuela, y la *pigmeo mbuti* de la selva húmeda de Zaire, viven y conciben el conflicto de muy diferente manera; para la primera forma parte y es elemento clave de la ideología bélica de la vida diaria y cotidiana de sus individuos, mientras que para la segunda no lo es. Este fenómeno, con matices, también podemos encontrarlo en sociedades industrializadas contemporáneas.

La teoría sociocultural nos ofrece un marco adecuado y propicio para el estudio y análisis del conflicto, tanto de la naturaleza de su origen, como de su proceso o episodio. Aunque el ser humano, por naturaleza, pueda disponer de ciertas respuestas o reacciones psicofisiológicas como la agresividad o el estrés, la acción conflictiva tiene un origen social que nace de la construcción y asociación de significados a determinados comportamientos, en contextos socioculturales concretos. Así, durante las interacciones se produce por parte del individuo una apropiación e interiorización de ciertos modos de respuesta ante determinados hechos. En este sentido, los procesos de socialización actúan de forma circular, ya que dan al individuo la oportunidad de apropiarse de elementos del mundo, a la vez que permiten construir y ser agentes del mismo.

Ross (1995) plantea que un elemento que entra en juego durante el proceso conflictivo es el aspecto psicocultural como complemento del aspecto psicológico, ya que el primero pone de relieve asunciones, percepciones, contenidos y formas que son compartidas culturalmente, y no son por tanto, idiosincrásicas. Las *disposiciones psicoculturales* son orientaciones fundamentales *vis-a-vis* entre el yo y los demás y contienen métodos culturalmente aprendidos para relacionarse con los demás. Podrían explicar las diferencias societarias que caracterizan la acción conflictiva en cada cultura, ya que la socialización inicial de una comunidad está íntimamente ligada a los estilos de conflicto, y otras manifestaciones como la violencia. Asimismo, nos permiten identificar fuentes de conflictos y nos dan indicios para planificar mecanismos de abordaje de los mismos. Las disposiciones psicoculturales son adquiridas en las primeras etapas de la vida, y actúan como un filtro a través del cual se interpretan las acciones de los demás en el proceso conflictual.

La cultura que una sociedad tiene del conflicto define lo que la gente valora y que por lo tanto es lícito de entrar en disputa, lo que le mueve a entrar en ella, las posturas ante otros y las prácticas puestas en juego durante el proceso de gestión o resolución. La cultura proporciona un repertorio de acciones y de definiciones referidas a aquello por lo que la gente lucha, los rivales, los medios empleados y los resultados. En este sentido, el conflicto es considerado como un comportamiento, una acción, culturalmente aprendida y determinada. Las condiciones culturales dan significado a los actos conflictivos, por lo que en un determinado marco o escenario una persona puede percibirlos como conflictivos, mientras que en otros no.

La cultura influye en la acción conflictiva. Todos los conflictos suceden en un contexto del que no pueden eximirse, por lo que puede ser considerado como un producto cultural. Considerar el conflicto como una acción producto de la cultura supone asumir la existencia de un componente social que configura la estructura del mismo, y con la cual los actores o partes implicadas van a desplegar sus disposiciones psicoculturales, van a interpretar el episodio y van a entender las acciones de los otros, condicionando su posterior respuesta. La cultura proporciona un marco para el conflicto, modela la forma en que los individuos entienden su entorno, configura sus elementos y dota de unas herramientas que los individuos emplearán durante el proceso.

Por todo ello, el conflicto es considerado como una conducta o acción cultural (Ross, 1995). En este sentido, dentro de la propia cultura, el escenario en el que se lleva a cabo el episodio conflictivo condiciona la forma en que los individuos actúan. En este sentido, resulta determinante considerar las características particulares del contexto, (Trianes, Muñoz, y Jiménez, 1996)

2.2 ESTRUCTURA, COMPONENTES Y PROCESO DEL CONFLICTO

El conflicto no es estático o puntual, sino algo *procesual*, es un fenómeno dinámico que sigue un determinado itinerario con subidas y bajadas; el conflictograma es una gráfica que muestra las oscilaciones que se producen durante el proceso; su comportamiento es parecido al de un electrocardiograma. Esta variabilidad y dispersión durante el episodio conflictual obedece al número de factores y componentes que lo constituyen y que entran en juego durante su proceso interrelacionándose. Shant (1987) caracteriza al conflicto como un "*episodio social de tiempo distribuido*" con cuatro componentes para su análisis: la *incidencia* e *intensidad* supone la frecuencia y efecto, la *iniciación* y *oposición*, que es la conducta que da inicio al conflicto, la *resolución* , es decir, la conducta que concluye un conflicto y el *resultado*, la secuela del mismo. Además, sigue una secuencia con una serie de elementos que van a condicionarlo: *protagonista-antagonista* o participantes, *tema* o asunto, *complicaciones* u oposición inicial, *clima* durante la resolución y *desenlace*.

2.2.1 Elementos del proceso conflictual

Intentando sintetizar e integrar las ideas anteriores, podríamos elaborar una clasificación para el análisis de la estructura del conflicto, que diferencie cinco elementos básicos que siempre están presentes y que se influyen mutuamente:

Las causas o sucesos precipitantes pueden ser de diferente tipología. Así el ejercicio de poder, la estima propia, las necesidades, percepciones, insatisfacción, comunicación deficiente, etc. pueden constituir multitud y diversidad de causas que se psicologizan y sirven de inicio al conflicto. Desde una posición psicocultural, Marc H.

Ross (1995) afirma que "*al comienzo de la niñez es cuando las culturas imprimen orientaciones, confianza, seguridad, en el mundo social de cada uno. Las primeras relaciones sociales son las que proporcionan los fundamentos que configuran el modelo de conducta social que cada cual llevará durante toda su vida*".

Los protagonistas son las personas, partes, grupos o *entes* que se involucran, de manera intencionada o no, en el proceso conflictual. Al centrarnos en el conflicto interpersonal, podemos afirmar que siempre hay al menos dos protagonistas, que pueden ser directos o indirectos.

La gestión o afrontamiento es el itinerario que sigue el conflicto, derivado sobre todo, de la forma que tienen los protagonistas de intentar su resolución. En el proceso intervienen multitud de elementos y variables: las estructurales-estratégicas, como el poder, el estilo de afrontamiento, las afectivo-emocionales, como las actitudes, estereotipos, percepciones, personalidad, etc.

El contexto supone el escenario en el que se produce el episodio conflictivo. Todos los conflictos se dan en un contexto físico, social y cultural que directa o indirectamente ejercerá su influencia; así, el escenario sociocultural de actividad en el que tenga lugar, condicionará la mayor parte de la naturaleza del episodio conflictual, como el tipo de afrontamiento, los instrumentos empleados en la gestión por los participantes, etc. En esta línea, las nociones conceptuales de la Teoría de la Actividad propuesta por Leontiev, y las aportaciones de otros autores como Werstch referentes a los escenarios de actividad y la *privilegiación* que estos ejercen sobre las estrategias usadas, pueden ser un cuerpo teórico de posible e interesante aplicación en este sentido, como ya hemos venido anunciando en capítulos precedentes.

Las consecuencias: el proceso puede terminar en el acuerdo o cierre del conflicto, o bien en el mantenimiento o escalada del mismo. **El acuerdo o cierre** es un manifiesto oral o escrito que pone fin al conflicto. Las partes pueden quedar más o menos satisfechas pero se pone fin al proceso del conflicto en cuestión. Por el contrario, **el mantenimiento o la escalada de conflictos** se da cuando el conflicto se complica, se agrava o permanece abierto, sin que las partes queden satisfechas. Supone la complejizacion del conflicto, que puede sufrir varias transformaciones: aumento de las

partes involucradas, familia, amigos, de los temas en litigio, así, una disputa por una cuestión se puede convertir en una disputa por múltiples cuestiones, la presencia de un clima de crispación continuo, el traslado de la critica del hecho a la persona, el viraje o cambio de la motivación, de satisfacer las propias necesidades a tratar de ganar al otro y convertirlo en perdedor.

Basándonos en los elementos planteados y analizados anteriormente, intentamos representar gráficamente en la figura 2 la estructura del proceso conflictivo, a sabiendas de que es una tarea ardua por la enorme complejidad que entraña sistematizar algo tan dinámico, variable y diverso. Por ello, debe ser tomado como esquema orientativo y no como algo definitivo y cerrado.

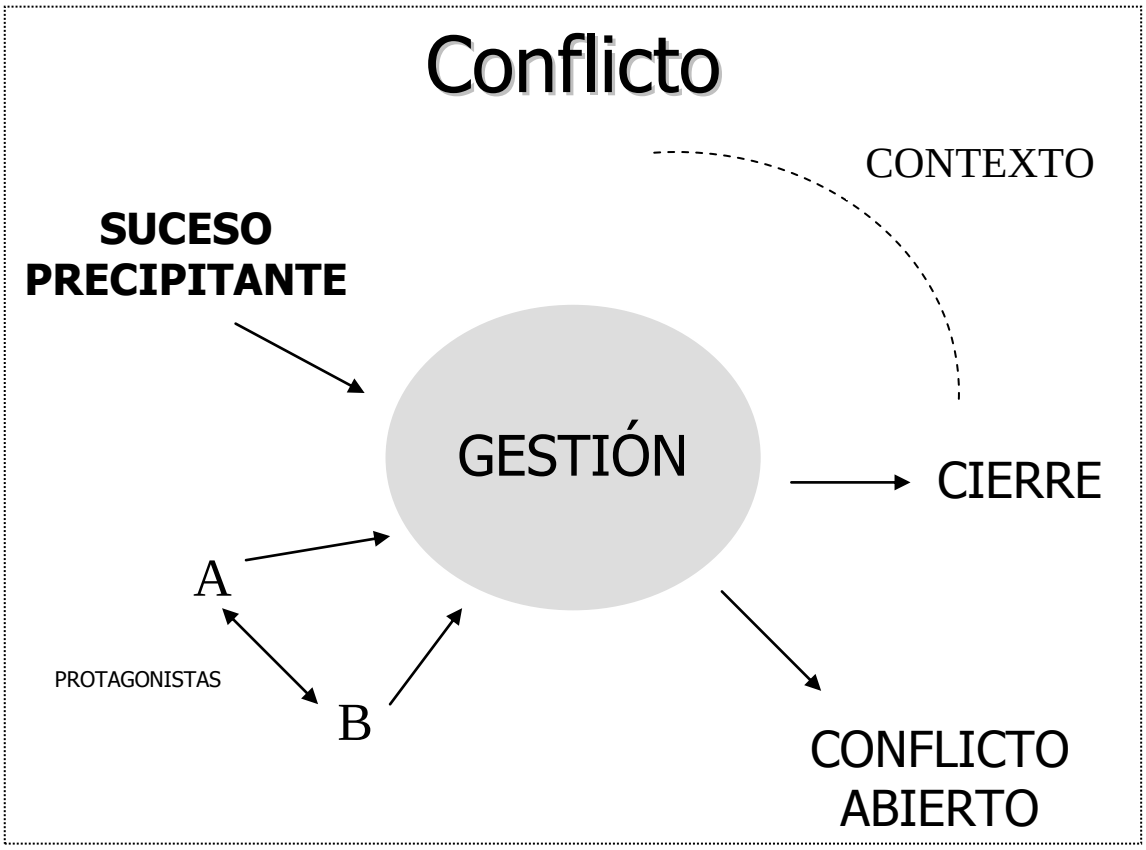

Figura 2. *Estructura del proceso conflictivo*

2.2.2 <u>Conflicto versus violencia</u>

Se ha mostrado un esquema básico del conflicto, donde A y B son los o las protagonistas en litigio. Este esquema es típico de situaciones normalizadas de

conflicto, entendiendo por normalizadas el deseo inicial de ambas partes por resolverlo positivamente, independientemente del desenlace final. Pero como se ha visto anteriormente, el conflicto puede degenerar en violencia; así, basándonos en una serie de reflexiones, planteamos que la estructura sufre una serie de mutaciones que desvirtúan el proceso y ocasionan la aparición de un nuevo esquema particular y característico de este tipo de conducta. Como se aprecia en la figura 3, entendemos que la transformación más notable que se produce es la ausencia de gestión del conflicto, que supone la parte central del proceso. Se concreta en la inexistencia de intención inicial por parte del protagonista promotor del episodio de llegar a una resolución favorable para ambos, lo cual hace que más que conflicto, estemos en el terreno de la violencia, que como decíamos anteriormente, se caracteriza por el deseo de dañar y en la conversión de fin en si misma. El resultado es la generación de un contexto hostil en el que se establece un bucle hermético entre los sucesos precipitantes y el mantenimiento de los conflictos abiertos, es decir, un clima de conflictividad mantenida o crónica que no conduce generalmente a resultados beneficiosos para ambas partes.

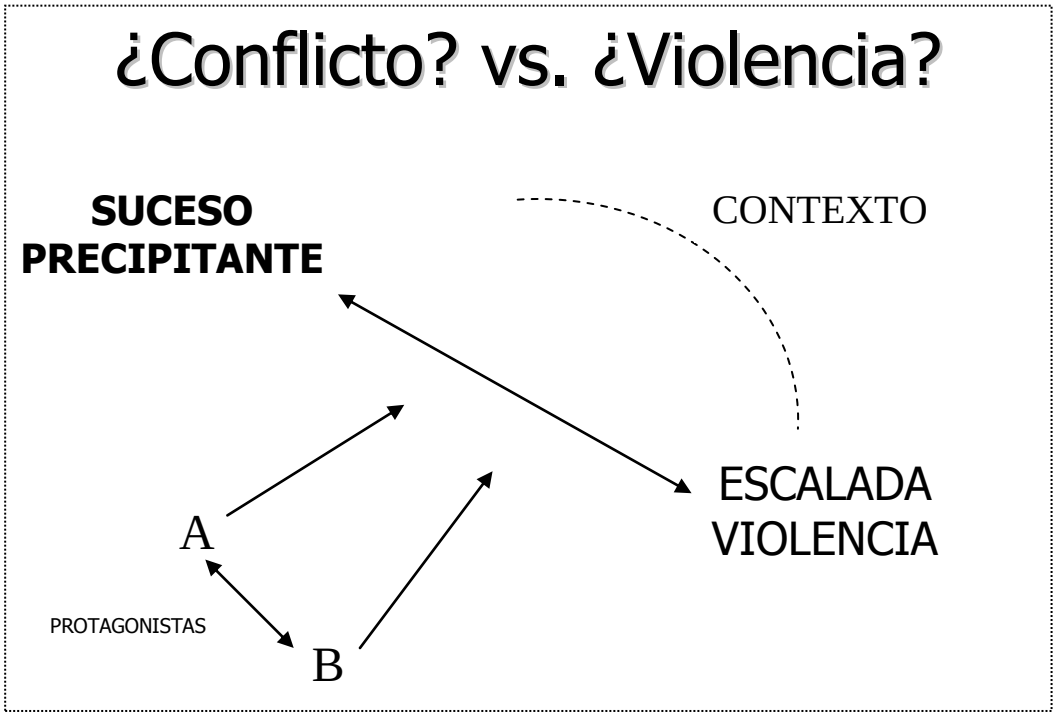

Figura 3. *Estructura del proceso violento*

Más adelante, en el apartado de conflicto y pareja, ahondaremos en esta cuestión.

2.2.3 La importancia del contexto durante el episodio de conflicto

En no pocas ocasiones se ha hecho referencia en este trabajo a la importancia del contexto y de la situación particular en la que se desarrolla y tiene lugar el conflicto o problema. Queremos seguir enfatizando la necesidad de considerar y definir las características concretas del contexto, ya que al estudiar la respuesta dada por un individuo ante una situación con problemas interpersonales, debemos tener en cuenta que el impacto de las demandas de la misma sobre la persona puede ser amplio y diverso. Ello supone considerar la situación al definir la conducta competente socialmente en la interacción social, es decir, estudiar la configuración de los diferentes escenarios y de cómo estos pueden favorecer un tipo de pensamiento y actuación concreto en los participantes.

En esta misma línea, autoras y autores como Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) señalan que cambios en la edad, desde la niñez a la adolescencia, se asocian a cambios en el repertorio de estrategias con que un individuo se enfrenta a los problemas interpersonales. Si aludimos al desarrollo socioafectivo, los niveles crecientes de maduración socio-cognitiva dan lugar a una mayor diferenciación cognitiva, flexibilidad, adaptación y elasticidad con el paso de los años, a la vez que se desarrolla una mayor amplitud de objetivos sociales. La experiencia y posibilidades de observación, interacción y participación dotan en las edades superiores de un mayor conocimiento de los estándares sociales, así como una mayor amplitud del rango de estrategias posibles ante un determinado tipo de situación. Igualmente, se desarrolla el autocontrol emocional, de modo que las personas pueden inferir más acertadamente las emociones o sentimientos de los otros incluso en situaciones ambiguas.

Las diferencias se concretan en que los adolescentes muestran un fuerte vínculo entre el contenido o tipo de problema y las estrategias desplegadas, siendo éstas más elaboradas, mientras que los pequeños muestran un empleo diversificado de las mismas en diferentes problemas. Dicho de otro modo, los adolescentes seleccionan más y mejor la manera de afrontar un conflicto y son más sensibles a la especificidad situacional, mientras que los menores usan los mismos recursos ante problemas diferentes. En el caso de los pequeños, el determinante de la respuesta podría ser más personal que situacional y las características definitorias de los problemas podrían no ser

considerados en detalle. Los adolescentes presentan una mayor especificación de la función y adecuación de la estrategia en función de las características de la situación. Así, las habilidades de resolución de problemas van haciéndose más específicas con la edad.

Centrándose en las respuestas relacionadas con la violencia, Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) indican que, al recibir una agresión, niños y adolescentes emplean estrategias agresivas. No obstante, las autoras citadas caracterizan al grupo de pequeños por emplearlas más frecuentemente ante mayor diversidad de problemas. No cabe duda de que las agresiones recibidas suscitan una respuesta agresiva en nuestra cultura y son definidas incluso como la estrategia adecuada si la agresión es directa, si bien los mayores muestran una agresividad más socializada por el lenguaje, utilizando en primer lugar agresividad verbal más que la física, mientras que los pequeños lo hacen al contrario. Este resultado apunta al creciente papel del lenguaje en la socialización de la agresión, con la edad (Hartup, 1983).

Estos datos avalan la importancia de considerar las características definitorias de la situación contextual, sin olvidar las características interpersonales de la transacción. Por ello, los autores comentan la pertinencia de introducir, en la enseñanza de habilidades y competencia social, el entrenamiento en el reconocimiento de las características distintivas de las situaciones, para poder disponer de diversas estrategias según los rasgos de dichas situaciones.

2.3. LA RESOLUCION

Al comenzar a hablar de resolución de conflictos es conveniente dejar algunas cuestiones claras. Creemos que en este contexto podemos utilizar el término *resolución* como sinónimo de *gestión*; éste es un término amplio, bilateral y asimétrico; quiere decir que no siempre implica solución adecuada y positiva, así como logro y éxito para todas las partes en litigio concretado en la consecución de los intereses mutuos, sino que puede darse desequilibrio en el reparto de beneficios, y no conducir a una solución favorable, ajustada y equitativa pata todos. Teniendo en cuenta este precedente, la

resolución o la gestión puede ir desde lo más impositivo hasta lo más sumiso, pasando por posiciones intermedias y democráticas de negociación y acuerdo.

Otro aspecto interesante lo constituye el hecho de que la resolución de conflictos no es algo que se pueda aprender y aplicar en cualquier contexto o situación de forma indiscriminada, ni supone una receta mágica-milagrosa que nos salva de todo. Cada situación de conflicto tiene sus peculiaridades y su resolución no depende sólo del manejo de ciertas técnicas, sino de múltiples elementos del inicio, proceso y resultado del conflicto, del contexto y de los protagonistas.

2.3.1 Algunas clasificaciones del proceso de gestión

Numerosos investigadores e investigadoras han aportado diversas clasificaciones y taxonomías del proceso de resolución del conflicto. Si observamos, por ejemplo, las siguientes, podemos apreciar que generalmente las categorías giran en torno al estilo y orientación de la gestión como acción, en la que convergen dos elementos motivacionales del individuo en su intento de ajustarse al contexto situacional del conflicto. En este sentido, la *aproximación bidireccional* es una de las formas más clásicas y usuales de plantear el estudio de la resolución de los conflictos. Se basa en la teoría de los intereses dobles, la cual agrupa a un conjunto de modelos que, tomando como referencia los trabajos de Blake y Mouton (1964) y la teoría de cooperación y competición de Deutsch (1973), se centran en el *interés* como factor determinante de las partes en conflicto. Así, los individuos podrán estar guiados por dos orientaciones diferentes: el interés por los resultados propios y el interés por los resultados de los demás.

En esta línea, Raihim y Bonona (1979) ofrecen una clasificación como se aprecia en la figura 4, que combinando dos dimensiones básicas determina cinco modos distintos de gestionar un conflicto. Las dimensiones se concretan, por un lado, en el *interés por uno mismo*, y en el *interés por el otro*, en el proceso de conflicto. Refiriéndonos a los modos de gestión, el estilo ***integrativo*** se caracteriza por un alto interés propio y por la otra parte. Implica colaboración, apertura, comunicación y resolución. En el estilo ***servilista***, por el contrario, se da un bajo interés propio y alto por la otra parte. Cuando un protagonista adopta esta postura no tiene en cuenta las

diferencias y se centra en enfatizar los aspectos comunes entre ambos para contentar al otro. Supone un sacrificio propio. En cuanto al estilo ***dominante***, el alto interés propio y bajo por la otra parte es lo común, conduciendo normalmente a un esquema de ganador-perdedor, ya que una parte siempre será ignorada. El estilo de ***evitación*** se caracteriza por bajo interés propio y por la otra parte. Son frecuentes las retiradas, esquivación o posponer los problemas hasta encontrar un momento más propicio, sin que esa demora sea funcional y adaptativa. Finalmente, en la tendencia al ***compromiso*** se muestra un interés intermedio por uno mismo y por la otra parte; se cede hasta lograr una decisión mutua, intercambiando concesiones, buscando posiciones intermedias, etc.

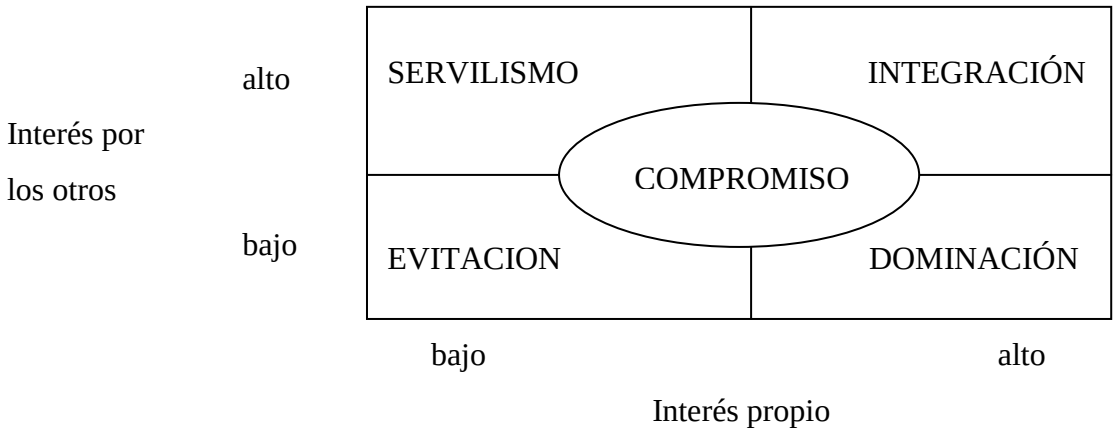

Figura 4. *Modos de gestión del conflicto*

Thomas (1992) afirma que las formas de afrontamiento están condicionadas por la racionalidad desde la que nos situemos. Teniendo en cuenta dos dimensiones, *grado de cooperación* o satisfacción de intereses del otro, y *grado de asertividad* o satisfacción de los intereses propios, establece cinco modos. ***Competir*** supone una alta asertividad en busca del beneficio propio y baja cooperación. Supone la existencia de un ganador-perdedor. ***Evitar*** sería lo que se hace cuando, sabiendo de la existencia del conflicto, éste no se afronta, por lo que no se da ni asertividad ni cooperación. En la ***colaboración***, ambas partes tienen que ceder algo para llegar a un punto medio en el que todos o todas resulten agradados, no hay ganadores ni perdedores, dándose una alta asertividad y cooperación. El ***servilismo*** supone una despreocupación de lo propio y una búsqueda de la satisfacción del otro u otra, en la que se da alta cooperación y baja asertividad. Es lo contrario de la competición. Esta forma de afrontamiento puede tener

diferentes orígenes, motivaciones y explicaciones; puede darse para "salvar" una relación, por falta de seguridad en sí mismo/a, por la importancia que la decisión tiene para la otra parte, por un reparto desigual de poder, o como estrategia de cesión en el presente a cambio de ganar algo en el futuro. Finalmente, el ***compromiso*** supone mediana asertividad y cooperación.

Dentro del proceso de resolución del conflicto, creemos que merece una consideración especial una actividad como la *discusión.* En el siguiente capítulo se profundizará en este fenómeno, pero a esta altura sería interesante mencionar algunas cuestiones. De todos los modos de resolución expuestos, parece que los estilos democráticos de integración y negociación son los más indicados para la consecución del beneficio mutuo, y en este sentido cabe decir que negociar es discutir, deliberar, buscar lo razonable y construir. La discusión nos permite explorar los temas que nos separan de nuestro opositor, sus intereses e inhibiciones. Al comenzar la resolución, el proceso se orientará a reunir, procesar y contrastar información sobre la otra parte. Aquí juegan un papel esencial las argumentaciones, tanto al intentar detectar las de la oposición como al rebatirlas de la forma más sólida y sensata posible.

2.3.2 Orientaciones de cara a la gestión positiva del conflicto

Aunque este texto es un trabajo de investigación, y es evidente que la investigación y la intervención requieren temporalización y secuenciación diferentes, es obvio que existen paralelismos y puntos de encuentro entre ambos. Por ello, en este proyecto, sin abandonar el marco de trabajo de investigación que es, se ofrecen algunas ideas entorno a la intervención en el proceso de resolución del conflicto, sabiendo que no existen técnicas estándares, universalmente válidas e infalibles independientes de las peculiaridades y elementos de la estructura del proceso conflictivo, pero si al menos una serie de recomendaciones que facilitan la gestión. Como vimos anteriormente, cada situación conflictiva está configurada por unas condiciones singulares, como unos o unas protagonistas concretas, unos sucesos particulares, un escenario o contexto determinado, etc., que la hacen exclusiva y distinta del resto.

A pesar de ello, y fruto de nuestro interés por orientar el proceso de gestión hacía formas positivas y eficaces, con este párrafo tenemos el propósito de mostrar un conjunto de pautas orientativas que son consideradas favorecedoras de la resolución del conflicto, así como otras que la dificultan. En cuanto a las favorecedoras, podríamos citar habilidades como la calma, la escucha activa, el uso de un lenguaje respetuoso, saber diferenciar problema de persona, focalizar la atención en el problema, defender lo propio respetando lo ajeno, saber disculparse al errar, proponer soluciones, buscar acuerdos y respetarlos, y tener espacios y tiempo para afrontar los conflictos. En el lado opuesto, estarían aquellos aspectos que entorpecen la resolución, como insultar, amenazar, culpabilizar, acusar, despreciar y ridiculizar, juzgar, contemplar sólo la posición propia, generalizar y etiquetar, pegar, mezclar otras cuestiones no ligadas al conflicto, etc.

En cuanto al proceso de intervención en una situación conflictiva, reconociendo como se ha comentado la peculiaridad y especificidad de cada episodio, proponemos en la tabla 1 un modelo orientativo de abordaje. El esquema puede resultar excesivamente racional; por ello debería de ser tenido en cuenta como un referente general del proceso de resolución, y no como un patrón insalvable, ya que, como veremos más adelante, la importancia e incidencia de los elementos asociados al componente emocional y afectivo forman un combinado que complementa el proceso, haciéndolo algo dinámico y abierto.

Tabla 1. *Modelo de intervención en la resolución de conflictos*

PROCESO DE INTERVENCIÓN PARA LA RESOLUCION DE CONFLICTOS		
FASES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
Facilitar y mejorar la comunicación	- Facilitar ambiente de dialogo - Controlar dinámicas destructivas - Reconocer intereses de la otra parte - Generar mutua interdependencia - Esclarecer significado emocional del conflcito	- Escucha activa - Expresar intereses - Respetar las demandas de la otra parte - Buscar puntos comunes - Exponer las visiones de cada uno y contrastar posibles temores
Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del conflicto	- Identificar la estructura del conflicto - Controlar los elementos subjetivos en la visión del conflicto	- Contrastar las visiones del conflicto de los contendientes - Analizar el conflicto globalmente

Trabajar sobre los problemas concretos para buscar posibles soluciones	- Concretar los problemas y separarlos de las personas - Contrastar intereses	- Despersonalización - Abordar las diferencias con toda la intensidad necesaria pero sin dañar a las personas - Centrarse en los intereses y no en las posiciones - Perfilar las necesidades básicas que deben formar parte del acuerdo
Concretar y centrarse en las alternativas de resolución	- Buscar posibles acuerdos	- Negociar - Evitar entrar en otras consideraciones al margen del conflicto - Establecer plazos de ejecución - Dejar constancia de los acuerdos alcanzados
Evaluar estrategias, procesos y resultados	- Examinar procedimientos utilizados, tipo de acuerdos y cumplimiento de los mismos	- Contrastar tipo de acuerdo entre las partes - Contrastar tipo de estrategias usadas - Verificar grado de ejecución

Dentro de los tipos y maneras de resolución de conflictos, merecen una consideración especial dos formas de gestionarlos que, a priori, son las mas indicadas por ser las que conducen a un desenlace más favorable para todas las partes; la *negociación* y la *mediación*.

2.3.2.1 La negociación

La negociación es un proceso de resolución pacífica de conflictos a través del cual dos o más partes intentan llegar a algún tipo de acuerdo. Dicho acuerdo puede ser totalmente satisfactorio para ambas partes o bien llegar a un consenso en el que se cede algo para lograr un punto que no es exactamente lo que pretendían, pero que les conduce a la solución favorable del conflicto. La negociación se lleva a cabo a través de la comunicación, la palabra y el diálogo, en oposición al uso de la violencia. Ciertas habilidades como amigar, comprometerse, explicar, acordar, admitir equivocaciones, escuchar, planear y respetar los turnos favorecen el desarrollo de la negociación.

Para Walton y McKersie, y Bazerman y Lewicki (1983) existen dos tipos básicos de negociación. En la ***competitiva-distributiva*** los resultados de las partes se hallan inversamente relacionados, de forma que si una gana, la otra pierde. En la ***cooperativa-integrativa*** los resultados de las partes pueden estar directamente relacionados, de forma que es posible que todas las partes puedan salir beneficiadas. Se caracteriza por una búsqueda de acuerdos equilibrados y justos, haciendo un reparto igualitario de inconvenientes y beneficios.

Una cuestión a resaltar son las posibles variantes de la negociación: *voto* y *consenso*. A veces la negociación se resuelve apelando a otros procesos como el voto o el consenso, que tienen matices diferentes. La votación es una forma democrática que implica la existencia de ganadores y perdedores, ya que una parte queda sin satisfacer sus deseos. Por el contrario el consenso supone buscar la unanimidad entre todos, una postura común.

Veamos de forma comparativa las características diferenciales entre ambos procesos. Con respecto al voto, se puede decir que permite tomar una decisión rápida, refleja democracia, es estático y puntual, pone en evidencia desacuerdos y oposiciones, provoca divisiones en el seno del grupo y puede aislar a los individuos en subgrupos. No precisa la consecución de un acuerdo total, ya que cada uno puede seguir con sus ideas y postura inicial, y finalmente, la mayoría impone su decisión. En cuanto al consenso, la decisión está basada en el acuerdo consentido por todos o todas, por lo que es precisa una buena comunicación de los posicionamientos e ideas; además entran en juego las cuestiones emocionales y afectivas, así como las habilidades discursivas, retóricas y argumentativas. En este diálogo, las expresiones y aportaciones de unos generan respuestas en los otros, lo cual permite poner en marcha un pensamiento creativo para posibles soluciones al conflicto. Esto puede desembocar en un proceso largo que requiere tiempo, ganas y condiciones para llegar a acuerdos. El consenso es dinámico y favorece la cohesión del grupo, aunque también puede estar monopolizado y dirigido hacia los intereses de aquellos miembros que posean habilidades persuasivas.

2.3.2.2 La mediación

La mediación es un procedimiento de resolución de conflictos que consiste en la intervención de una tercera parte, ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los disputantes y sin poder de decisión sobre los mismos, con el fin de facilitar que éstos lleguen por si mismos a un acuerdo, preferiblemente por medio del dialogo y la negociación. Algunas de las habilidades y principios de actuación de la mediación serían el dinamismo y la preocupación por los demás, la prudencia y discreción, la confidencialidad, independencia e imparcialidad, la voluntariedad, escucha activa, paciencia, el saber replantear el conflicto, crear ambiente y sugerir posibles soluciones en caso de bloqueo (Rozemblum, 1998).

2.4 PAREJA, CONFLICTO Y VIOLENCIA. PAPEL DE LAS EMOCIONES

2.4.1 Dualidad razón-emoción

En los últimos tiempos, autoras como Sastre y Moreno (2002) han adoptado una forma de proceder ante los conflictos en la que se reflexiona acerca de dos ámbitos habitualmente disociados en su estudio, pero que están íntimamente relacionados, como son la *razón* y la *emoción*, o lo que es lo mismo, *cognición* y *afectividad*. Como se ha dicho, la Psicología ha estudiado durante muchas décadas los procesos cognitivos y los afectivos por separado, cuando en realidad están muy entrelazados. Las autoras se apoyan en estudios neurológicos y psicológicos que defienden su estudio conjunto.

Así, tanto las emociones como los sentimientos, y en definitiva el aprendizaje emocional, constituyen elementos básicos a la hora de investigar sobre los procesos psicológicos implicados en la resolución de conflictos. Durante muchos años la tendencia curricular en las escuelas se ha orientado a primar todo lo relacionado con el mundo de la ciencia, la tecnología y los conocimientos, o sea, a la razón, minusvalorando los instrumentos necesarios para que los/as alumnos/as conozcan su entorno más próximo, lo que más les incumbe, es decir, a sí mismos y a quines les rodean, o sea, lo afectivo y emocional. Como Sastre y Moreno (2002) declaran mediante una metáfora, si no se realiza un aprendizaje emocional, la persona ante un conflicto

puede dejarse llevar por las emociones y los impulsos sin reflexión alguna, pudiendo conducir a respuestas primitivas de agresión, inhibición, resentimiento, etc. Por ello, es importante el fomento de los contenidos referidos al desarrollo afectivo-emocional y a las relaciones personales.

El conocimiento de los sentimientos y de las emociones requiere un esfuerzo cognitivo al implicar una toma de conciencia de los propios estados emocionales, de sus causas y consecuencias, de nuestras reacciones, etc., por lo que la cognición está fuertemente implicada en el aprendizaje emocional y en el de la resolución de conflictos. Así pues, desarrollo cognitivo y desarrollo emocional son dos fenómenos que van unidos de la mano, es decir, no se trata de la transmisión directa de conocimientos, sino de aprender a razonar ante una situación y desplegar acciones y comportamientos que permitan resolver los problemas, tratando de hacerlos explícitos y aproximándose a las vivencias que pueden aparecer en una situación conflictiva.

Las autoras citadas abogan por una metodología de corte *constructivista*, a través del estudio del conocimiento como una construcción continua, analizando su evolución desde los niveles más elementales hasta los avanzados.

Los conflictos interpersonales van siempre acompañados de sentimientos que a veces son la causa misma de los conflictos, por lo que el aprendizaje de la resolución de conflictos debe ir acompañado de un aprendizaje emocional que dote de conocimientos sobre su comportamiento emocional y sobre el de los o las demás. No se trata de ofrecer fórmulas mágicas y constantes de resolución, ni de buscar soluciones inmediatas a los conflictos, sino de aprender a reflexionar sin que exista esa fuerte implicación emocional, o bien hacerlas simultáneas.

En la adolescencia, que es la etapa que nos ocupa, el aprendizaje de emociones y el de resolución de conflictos debenn abordarse en un contexto de ética y valores, de desarrollo moral. Así, Sastre y Moreno (2002, 2004) indican que en la intervención sobre la resolución de los conflictos se deben incluir los elementos y rasgos históricamente asociados a las mujeres, en concreto los que Gilligan (1982) denominó *ética del cuidado*. En el capitulo de adolescencia se encuentra descrita con detalle, al

igual que la *ética de justicia*, que constituiría la otra forma de moralidad, más típica de hombres.

Rebollo (2006), desde un punto de vista pedagógico, afirma que la "*cultura emocional*" y su crisis están actuando como factor determinante de manifestaciones como la violencia. Apoyada en la teoría histórico-cultural, la autora indica que las emociones tienen un origen social, y que pueden ser entendidas como actuaciones o acciones culturales aprendidas, en las que intervienen tanto el plano interpersonal como el intrapersonal. Por lo tanto, hablar de emoción no sólo es hablar de un proceso individual, sino relacional y colectivo, mediado por instrumentos semióticos culturales. Así, desde un punto de vista educativo, la pedagogía sociocultural se centra en la dinámica entre individuo y sociedad, y a través de la mediación explica la educación como un proceso de interacción en el que el individuo se apropia de las emociones, que son construidas socialmente y posteriormente interiorizadas.

Rebollo (2006) diferencia las *emociones primarias o básicas* (alegría, miedo, tristeza, sorpresa, etc.) de las *emociones secundarias* (aquellas que se construyen y originan a partir de un entorno sociocultural concreto, como la culpabilidad, el orgullo, ira, envidia, celos, amor, etc.), y sitúa a estas últimas en la base de la educación para la ciudadanía y la paz, ya que se basan en la creación de significados, valores y prácticas. Desde un punto de vista aplicado, la intervención según la autora debería orientarse hacia la creación en los ciudadanos y ciudadanas, de unas capacidades y competencias no sólo cognitivas, sino también afectivas. Para ello, señala que la educación sentimental, tradicionalmente orientada hacia la mujer, se presenta como un elemento clave en la acción pedagógica, como un objetivo crucial para la inclusión de la perspectiva de género, no sólo en el curriculum escolar de los alumnos y alumnas, sino como aspecto integral y transversal en la educación, hecho que se materializa en una adecuada formación del profesorado y de todos los profesionales y colectivos implicados.

Siguiendo con el tema de las emociones, Echeburúa, Amor, y Fernández-Montalvo (2002) afirman su funcionalidad y necesidad en la vida de las personas, ya que son afectos intensos que surgen cuando una persona vive o ha vivido una experiencia agradable o desagradable, y que en muchos casos resultan adaptativas. Las

emociones son reacciones normales, pero dejan de serlo cuando se vuelven patológicas o desadaptativas. Las principales son la *ira*, la *ansiedad*, el *miedo*, la *tristeza*, la *alegría*, la *culpa*, los *celos*, etc. Veamos algunas de las que consideramos más importantes.

La ira se manifiesta en forma de enfado, sobre todo cuando una persona se siente víctima. Su función es la defensa. En si misma no es negativa, y hay que diferenciarla de la violencia, que sí lo es y supone la destrucción o daño de algo o alguien. En este sentido, es legítimo establecer una distinción entre el recorrido o proceso que siguen ambos procesos. Como podemos observar, ira y violencia son dos conceptos muy afines, pero diferentes. Posiblemente el incorrecto tratamiento o canalización de la ira ocasione conductas violentas. La posible canalización correcta puede venir dada por el alejamiento del punto inicial de ira, el enfriamiento, dominio o detención de la situación, la distracción, etc. La ansiedad permite estar alerta y evitar el peligro. La activación continua e innecesaria, así como la no inoculación adecuada de la ansiedad, pueden ocasionar la aparición de conductas violentas o agresivas. En cuanto a la tristeza, su función es expresar el dolor y solicitar ayuda a otras personas. Es normal y adaptativa cuando se vive ante situaciones dolorosas, como una muerte, separación, etc. Finalmente, la palabra "celo" etimológicamente significa cuidado, interés o esmero, por lo que a dosis justas los celos pueden llegar a resultar adaptativos. Sin embargo, esta emoción resulta enfermiza cuando la persona está constantemente preocupada por la infidelidad sin tener motivos reales para ello, llevando en ocasiones a conductas muy violentas. El contenido de los celos puede estar referido al presente, por ejemplo el pensar que la pareja está siendo infiel, al pasado, como obsesión por las relaciones que tuvo la pareja con otras personas, o al futuro, como por ejemplo creer que le será infiel. Como se observa en el ciclo representado en la figura 5, la ocurrencia de un suceso es interpretado de forma sesgada, lo que ocasiona una alta afectividad negativa que conduce a una acción de comprobación.

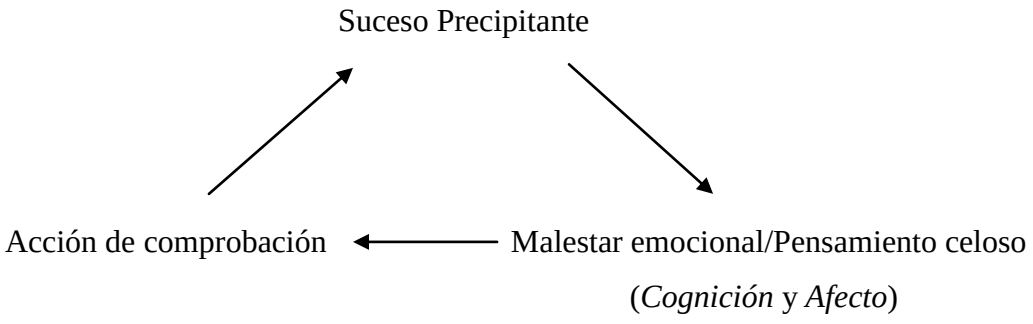

Figura 5. *Ciclo de los celos*

2.4.2 La violencia de género: estadísticas y reflexiones

Como se mencionó en el inicio de este capítulo, conflicto no es sinónimo de violencia. Se ha visto que la violencia tiene una entidad propia que la caracteriza y la diferencia del proceso del conflicto. De todas sus manifestaciones y diversidad de ámbitos, nos centramos en la que tiene que ver con la cuestión del género. Según la "*Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*" aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1993, *la violencia contra las mujeres o la violencia de género* se define como "*todo acto de violencia basado en el género que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada*". En España, el concepto de violencia de género se define en estos mismos términos en la reciente Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, BOE 313 de 29 de diciembre de 2004, aprobada en el Consejo de Ministros el 25 de junio de 2004 y respaldada por el Congreso. En ella, la violencia de género comprende "*todo acto de violencia física y psicológica, incluidas las agresiones a la libertad sexual, las amenazas, las coacciones o la privación arbitraria de libertad, por parte de quienes sean o hayan sido cónyuges o de quienes estén o hayan estado ligados/as por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia*". La inclusión de este último matiz da un sentido diferente a la propuesta.

La violencia contra las mujeres no es en absoluto un fenómeno nuevo. Sin embargo, su reconocimiento como problema social y su visibilización si es relativamente reciente. Como señalan Ferrer y Bosch (2005), citando a Heise, Ellsberg y Gottemoeller (1999), a nivel mundial, la forma más común de violencia contra las mujeres es la denominada violencia doméstica o maltrato físico, psicológico y/o sexual, ejercido por su pareja o ex-pareja. Son datos avalados estadísticamente por numerosos estudios e indicadores. En este sentido, los estudios sobre violencia de género se han centrado sobre todo en la etapa adulta, mientras que la escasez de investigaciones en parejas jóvenes, es algo que está propiciando cada vez más trabajos y análisis en este tema.

Las autoras, Ferrer y Bosch (2004), aportan una serie de datos y estadísticas sobre la incidencia de los malos tratos hacia las mujeres en diferentes países del mundo. Señalan que, como se ha comentado anteriormente, es un fenómeno presente en todos ellos, y que adopta diferentes formas de manifestación según el entorno social y cultural: *"…en las mujeres ocultas detrás de los burka sin derecho a la educación ni a la sanidad, ni prácticamente a nada; en las niñas vendidas como esclavas sexuales o victimas de matrimonios pactados. Pensemos también en las mujeres asesinadas por sus parejas o ex parejas, en las víctimas de malos tratos, o en aquellas otras que sufren el acoso sexual en su puesto de trabajo. Recordemos las cifras de mujeres violadas o víctimas de abusos sexuales, tanto en el llamado primer mundo, como en el segundo o en el tercero"* (Ferrer y Bosch, 2004; pag. 242).

Haciendo un intento por delimitar los determinantes de la conducta de maltrato, estas autoras señalan que de entre sus múltiples causas, la presencia de creencias misóginas arraigadas en una sociedad patriarcal supone el elemento fundamental que las mantiene, por lo que el alcoholismo, el nivel sociocultural bajo y otras causas que tradicionalmente se han empleado para su explicación, podrían ser detonantes, pero no determinantes del maltrato (Ferrer y Bosch, 2004). Tras presentar diferentes modelos explicativos, desde diferentes perspectivas, de la conducta de maltrato, señalan que el sociocultural hace especial énfasis en la actitud del hombre hacia la mujer, planteando que el comportamiento de maltrato representa la manifestación del sistema patriarcal presente en la sociedad, producto de las normas, creencias, valores, mitos, etc., y que mantienen la dominación de los hombres sobe las mujeres. Es decir, *"La función del acoso sexual sería regular las interacciones hombre-mujer y mantener la dominacion masculina….."* (Ferrer y Bosch, 2004; pag. 257).

Velázquez (2003), desde su práctica terapéutica, plantea que el ejercicio de poder en el contexto de una relación lleva a abusos y conflictos que obligan al sometimiento y que dan lugar a variados circuitos de violencia. Para esta autora, mujeres y varones *"suelen ser objeto y sujeto de violencia, aunque la situación de subordinación social de la mujer favorece que ésta se transforme, con mucha mayor frecuencia, en la destinataria de violencias estructurales y conyunturales"* (Velázquez, 2003, p. 24).

Haciendo un intento por aportar algún elemento más que ayude a comprender la persistencia del maltrato, Bosch y Ferrer (2003) afirman que en una encuesta del CIS (Centro Investigaciones Sociologicas) en 1995 sobre actitudes y conductas afectivas, el 75% de personas encuestadas (77% de mujeres y 74% de hombres) estuvieron de acuerdo con la afirmación *"el amor lo puede todo"*, con lo que los sentimientos y el componente afectivo-emocional parece ser un factor determinante en el posible mantenimiento de las relaciones con maltrato. En este sentido, los estudios sobre *dependencia relacional* y *emocional* revelan la existencia de necesidades emocionales insatisfechas (Castelló, 2005), lo que puede dar lugar a este tipo de relaciones. Para Sastre, Arantes y González (2007), la violencia en la pareja se apoya en una estructura cognitivo/afectiva en la que una persona asume el rol de sujeto dominante y da por hecho que la otra debe supeditarse, por amor, a sus deseos.

Tras hacer un recorrido por algunas de las múltiples consecuencias y perjuicios de la violencia contra las mujeres, Ferrer y Bosch (2004) proponen la prevención y una política de igualdad que pase por el empoderamianto de las mujeres, como recursos válidos para procurar paliar este fenómeno social. Lo anterior supone, entre otras cosas, la denuncia del sistema patriarcal, ya que frente a una poco discutida igualdad legal, existe una más que dudosa igualdad real (Bosch, E., Ferrer, V., Alzamora, A., 2006). Asimismo, los profesionales dedicados a estos delicados temas deben aunar sus esfuerzos para el logro de una intervención eficaz, organizada sobre la base de un adecuado diagnostico, y una planificación y evaluación ajustada a la realidad de cada lugar.

Volviendo a los datos estadísticos, en la tabla 2 podemos apreciar la incidencia de denuncias por malos tratos realizadas por mujeres y hombres durante los últimos años en España, desglosado por Comunidades Autónomas.

Tabla 2. *Denuncias por malos tratos producidos por pareja o expareja (1), según CCAA.*

		2002	2003	2004	2005	2006	2007(2)
							Acumulado hasta abril
Mujeres. Datos Absolutos. (Delitos + faltas)	**TOTAL**	**43.313**	**50.090**	**57.527**	**59.758**	**62.170**	**19.380**
	ANDALUCÍA	8.848	10.503	12.421	13.691	14.248	4.528
	ARAGÓN	988	1.041	1.265	1.412	1.469	500
	ASTURIAS	1.000	1.248	1.354	1.501	1.586	490
	BALEARES	1.351	1.706	2.136	2.278	2.524	764
	CANARIAS	3.981	4.630	5.377	5.586	5.599	1.641
	CANTABRIA	496	608	651	668	614	174
	CASTILLA LA MANCHA	1.507	1.837	2.158	2.257	2.587	863
	CASTILLA Y LEÓN	2.045	2.167	2.367	2.463	2.544	882
	CATALUÑA (*)	5.113	5.187	5.611	4.699	3.874	846
	C. VALENCIANA	5.235	6.415	8.053	8.290	9.027	2.787
	EXTREMADURA	809	965	1.100	1.155	1.153	359
	GALICIA	1.985	2.275	2.464	2.737	2.912	991
	MADRID	6.776	7.914	8.869	9.260	9.942	3.341
	MURCIA	2.076	2.460	2.516	2.621	2.793	836
	NAVARRA	338	322	392	347	327	108
	PAÍS VASCO (*)	22	21	14	15	116	2
	LA RIOJA	257	314	309	334	388	126
	CEUTA	212	234	240	222	222	69
	MELILLA	274	243	230	222	245	73

Hombres. Datos Absolutos. (Delitos + faltas)	**TOTAL**	**8.216**	**8.861**	**9.518**	**11.080**	**10.801**	**3.410**
	ANDALUCÍA	1.643	1.828	2.008	2.617	2.801	818
	ARAGÓN	189	205	198	224	255	85
	ASTURIAS	167	216	257	460	449	124
	BALEARES	254	317	350	391	428	132
	CANARIAS	847	948	881	1.118	1.012	355
	CANTABRIA	94	126	133	135	111	28
	CASTILLA LA MANCHA	338	399	358	446	398	127
	CASTILLA Y LEÓN	452	452	431	522	532	174
	CATALUÑA (*)	846	801	905	830	505	135
	C. VALENCIANA	1.065	1.088	1.287	1.352	1.381	431
	EXTREMADURA	216	162	186	396	318	115
	GALICIA	448	468	470	544	554	177
	MADRID	1.133	1.307	1.520	1.459	1.461	536
	MURCIA	323	324	320	360	364	111
	NAVARRA	72	78	84	73	90	18
	PAÍS VASCO (*)	1	3	8	3	3	1
	LA RIOJA	48	48	47	48	69	21
	CEUTA	39	44	40	52	33	13
	MELILLA	38	47	35	50	37	9

Fuente: Instituto de la Mujer, a partir de los datos facilitados por el Ministerio del Interior y de datos de población del Padrón.

Nota: Desde Enero de 2004, se incorporan nuevos tipos delictivos, a partir de las modificaciones legales aprobadas durante el año 2003. Así, se añaden los delitos de "Mutilación genital" y "Sustracción de Menores". Por su parte, la nueva redacción del art. 153 quita la habitualidad a los "Malos Tratos", concediéndosela al 173 que pasa a tipificarse como "Malos Tratos Habituales en el Ámbito Familiar". Por último, el delito de "Coacción a la prostitución" amplia su ámbito, al pasar a denominarse "Coacción/Lucro sobre la prostitución". Además, buena parte de las infracciones consideradas, hasta este momento, como faltas, pasan a tipificarse como "delitos"

(1) Se incluyen todos aquellos casos en los que la autoría corresponde al excónyuge (incluído separado/a-divorciado/a), Compañero/a sentimental, Excompañero/a sentimental, Novio/a o Exnovio/a

(*) Del País Vasco y Cataluña solo disponemos de las denuncias presentadas ante los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.

(2) En 2007 las tasas están calculadas con los datos del Padrón de 2006

En las figuras 6 y 7 se representan los datos totales de la tabla 2, pudiéndose apreciar un fenómeno curioso y llamativo. Partiendo del hecho incuestionable de que el número de denuncias por malos tratos es muchísimo más elevado en mujeres que en hombres, en términos de tendencia y comportamiento del fenómeno, se observan ciertas similitudes, ya que tanto en unas como en otros se da un progresivo aumento de la frecuencia de denuncias. Este hecho cuanto menos merece una reflexión. Los últimos y continuos cambios sociales están generando nuevas tendencias y relaciones de género; a la vez que aparecen nuevas formas de feminidad, y nuevas identidades, aparecen nuevas formas de masculinidades, campo que está empezando a merecer estudio detenido y profundo. Los nuevos roles y espacios sociales en los que las mujeres participan ocasionan un inevitable replanteamiento de los mismos en los hombres, que deben ajustarse a las nuevas necesidades y demandas de un entorno más variado y un poder más distribuido, lo cual puede ocasionar una problemática, real o percibida, a la hora de reorganizar sus hábitos de vida. Posiblemente, este fenómeno paralelo de nuevas feminidades y masculinidades sea una, pero no la única, explicación de que el fenómeno del aumento de denuncias por malos tratos sea parecido en tendencia, que no en frecuencia, entre hombres y mujeres.

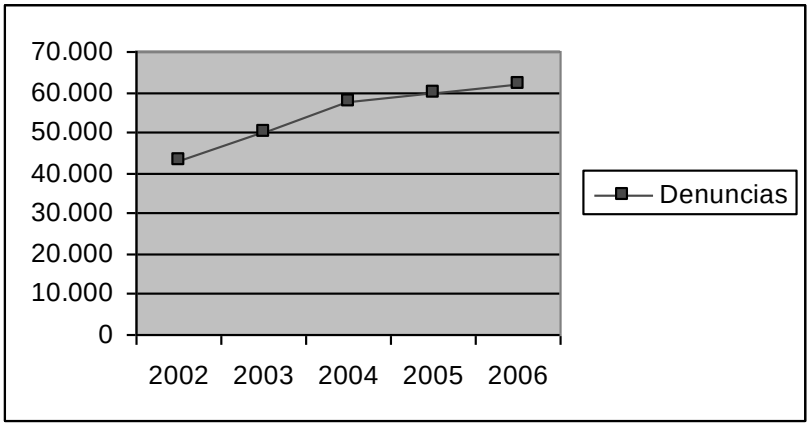

Figura 6. *Denuncias por malos tratos producidos por pareja o expareja: Mujeres*

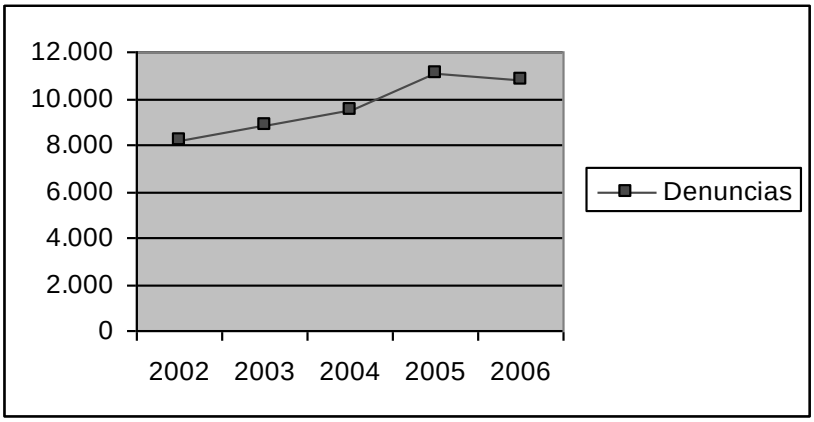

Figura 7. *Denuncias por malos tratos producidos por pareja o expareja: Hombres*

En la tabla 3 los datos referidos a denuncias por malos tratos se desglosan por el tipo de relación del agresor o agresora y la víctima. Aparte de las diferencias en las frecuencias comentadas anteriormente, de esta tabla se pueden extraer algunas reflexiones bastante indicativas. Si observamos los datos, podemos apreciar cómo, tanto en hombres como en mujeres, la mayoría de agresiones se dan por parte del cónyuge y el compañero o compañera sentimental, mientras que son bastante menos por parte del novio o novia. Este hecho parece indicar que es dentro del seno familiar y del hogar donde se generan más episodios de malos tratos, siendo un escenario propicio para la aparición de conflictos de diversa índole, pero que generalmente giran en torno al estatus de poder establecido y todo lo que del mismo se deriva, con la consiguiente degeneración hacía conductas y actitudes agresivas y violentas cuando se percibe en peligro. Según Echeburúa, Corral, Fernández-Montalvo y Amor, (2004), en realidad, el

ámbito familiar es el foco de violencia más destacado de nuestra sociedad. Aunque pueda parecer extraño, el hogar se convierte así en un contexto de riesgo para las conductas violentas, especialmente cuando éstas quedan impunes. En este sentido, y como recuerdan algunos autores, las instituciones más o menos cerradas, como la familia, constituyen un caldo de cultivo propicio para las agresiones repetidas y prolongadas.

Tabla 3. Denuncias por malos tratos producidos por la pareja o expareja, según relación con el/la autor/a

		2002	2003	2004	2005	2006	2007
							Acumulado hasta abril
Mujeres. Datos Absolutos (Delitos + faltas)	**TOTAL**	**43.313**	**50.090**	**57.527**	**59.758**	**62.170**	**19.380**
	CÓNYUGE	22.430	22.640	23.263	22.252	22.174	6.657
	EXCÓNYUGE(*)	4.674	5.605	6.289	6.466	6.372	1.934
	COMP. SENTIMENTAL.	8.166	11.124	14.633	16.255	17.360	5.556
	EXCOMP.SENTIMENTAL	5.640	7.630	9.648	10.827	11.985	3.903
	NOVIO/A	822	1.132	1.494	1.733	1.958	606
	EXNOVIO/A	1.581	1.959	2.200	2.225	2.321	724
Hombres. Datos Absolutos (Delitos + faltas)	**TOTAL**	**8.216**	**8.861**	**9.518**	**11.080**	**10.801**	**3.410**
	CÓNYUGE	3.800	3.526	3.288	3.100	2.889	787
	EXCÓNYUGE(*)	1.531	1.906	1.947	2.730	2.517	809
	COMP. SENTIMENTAL.	1.249	1.376	1.688	1.946	1.923	600
	EXCOMP.SENTIMENTAL	1.245	1.597	2.037	2.664	2.851	1.000
	NOVIO/A	127	146	157	216	193	61
	EXNOVIO/A	264	310	401	424	428	153

Fuente: Instituto de la Mujer, a partir de los datos facilitados por el Ministerio del Interior

(*) Incluído Separado/a-Divorciado/a

Nota 1: En el País Vasco y Cataluña sólo se incluyen datos en relación con las denuncias presentadas ante los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado.

Nota 2: Desde Enero de 2004, se incorporan nuevos tipos delictivos, a partir de las modificaciones legales aprobadas durante el año 2003. Así, se añaden los delitos de "Mutilación genital", y "Sustracción de Menores". Por su parte, la nueva redacción del art. 153 quita la habitualidad a los "Malos Tratos", concediéndosela al 173 que pasa a tipificarse como "Malos Tratos Habituales en el Ámbito Familiar". Por último, el delito de "Coacción a la prostitución" amplia su ámbito, al pasar a denominarse "Coacción/Lucro sobre la prostitución". Además, buena parte de las infracciones consideradas, hasta este momento, como faltas, pasan a tipificarse como "delitos"

Bosch y Ferrer (2003), en un análisis de las características sociodemográficas de la relación de pareja y del maltrato, concluyen que la violencia y el maltrato hacia las mujeres *"es un fenómeno universal y que ocurre sin distinción de clases sociales, economía, nivel de estudios, etc."* (Bosch y Ferrer, 2003, pag. 339); más bien lo que ocurre es que, como se ha señalado anteriormente, adopta diferentes formas según el entorno socio-cultural. Estas autoras indican que el maltrato ocurriría en todas las clases sociales, pero se tiene un conocimiento mayor en las clases con menos poder adquisitivo, ya que suelen acudir a centros públicos que normalmente cuentan con registros y estadísticas, mientras que las mujeres con mayor nivel económico recurren a instancias privadas, como abogados o psicólogos, que no suelen hacer publicas las cifras de casos atendidos (Echeburúa y col., 1988).

Retomando el concepto de violencia, Sastre y Moreno (2002, 2004) han analizado las representaciones mentales de adolescentes acerca de episodios de violencia de pareja, explorando las formas de posicionarse en una interacción conflictiva. Las autoras hablan de cinco modos diferentes en la forma de percibir e interpretar una conducta violenta que, fundamentalmente, se diferencian entre sí por la relevancia y significado que se da a los comportamientos violentos del agresor, y al tipo de relación que se proyecta entre los dos protagonistas. Así, lo primero que es obvio es la identificación del maltrato, ya que su ignorancia o invisibilidad hace muy difícil su eliminación. Otra posible interpretación de la conducta maltratadora es verla como una desavenencia o discusión de pareja, es decir, sigue sin percibirse el maltrato, sino como disputa típica y propia de una pareja. También se puede percibir el maltrato como una conducta corregible por parte del agente de la acción, quien es visto como alguien que tiene un problema que debe resolver. Otra interpretación es la que da prioridad al mantenimiento de la relación y minimiza la importancia de las acciones violentas. Finalmente la interpretación puede estar condicionada por la identificación con el modelo patriarcal, anteponiendo los intereses del hombre sobre los de la mujer.

Vemos como una misma situación de violencia puede dar lugar a interpretaciones diferentes, que condicionan tanto la elección de estrategias de resolución como la proyección de estados internos, y finalmente la interacción. Los modelos descritos reflejan cinco maneras y cinco niveles distintos de posicionarse frente a la violencia contra las mujeres. En cada uno de ellos se identifica y se trata la

violencia de forma diferente, por lo que se da una diversidad de representaciones subjetivas con las que cada individuo, en función de su historia personal, se posiciona frente a la violencia.

En un estudio realizado por Sastre, Arantes y González (2007) con 196 adolescentes de España y Brasil, sobre estos mismos cinco modelos, la mayoría de los participantes no mostró recursos para identificar claramente la violencia de género en la situación presentada, y además se dio una amplia tendencia a disculpar los actos violentos y a minimizarlos restándoles importancia. Estas autoras apuntan que las diferencias no fueron estadísticamente significativas entre las respuestas de chicas y chicos. Una perspectiva general de estos resultados y su comparación con los obtenidos en algunos trabajos sobre violencia entre iguales ponen de relieve la importancia de la especificidad de cada contexto. Así, parece que los y las adolescentes identifican más fácilmente la violencia entre iguales que en la pareja. La violencia entre iguales es interpretada casi por la totalidad de los y las participantes como una historia de maltrato, mientras que en el conflicto de pareja la mayoría de sujetos no identifica la violencia.

Decíamos anteriormente que el proceso del conflicto en sí no es ni malo ni bueno, sino que depende de su resolución, y puede degenerar en otro proceso diferente, como es el de la violencia. La persona violenta generalmente no busca la gestión del problema, no tiene intención inicial de llegar a una salida favorable para todas las partes, sino que la dirige el deseo de dañar, de dominación y de ejercicio del poder, lo cual desencadena el uso de acciones y conductas inadecuadas, para su consecución. En este sentido, Echeburúa, Amor, y Fernandez-Montalvo (2002) mencionan la existencia de estrategias psicológicas que algunas personas violentas o maltratadoras emplean para no sentirse responsables de lo ocurrido o evadir responsabilidades; entre ellas los autores destacan la negación u olvido del problema, la minimización o justificación, o la atribución del mismo a otra persona, factores personales o a factores externos.

Así, por ejemplo, Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, y Navarro (2006), en un estudio con estudiantes universitarios y universitarias, señalan que las creencias y actitudes más tolerantes con la violencia hacia las mujeres en la pareja, constituyen uno de los factores de riesgo para su ocurrencia. Asimismo, indican que algunos de los predictores son el

género, las actitudes de rol de género y el nivel educativo. Respecto al género, observan una mayor tendencia de los varones a culpar a las mujeres víctimas por la violencia sufrida, mientras que las mujeres suelen atribuir la responsabilidad al maltratador, a la vez que consideran los incidentes violentos como más graves. Este efecto ha sido detectado también en la población adolescente; así, Díaz-Aguado (2003) observó en un estudio con adolescentes de la comunidad de Madrid que eran muchas más las chicas que rechazaban el uso de la violencia en cualquier circunstancia, y muchos más los chicos que lo justificaban. Entre un 10 y un 15% de los chicos entrevistados consideraron que la víctima de la violencia es en parte culpable. Por lo tanto, los varones y las personas con actitudes de rol de género tradicionales, tenderían a presentar en mayor medida actitudes positivas hacia la violencia contra las mujeres, en comparación con las mujeres y las personas con actitudes de rol de género igualitarias.

Con respecto al nivel educativo, Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, y Navarro (2006) también hallaron una relación entre el grado de formación y las actitudes hacia la violencia contra las mujeres en la pareja. Muestran cómo recibir alguna formación específica sobre la temática determina las creencias y actitudes hacia la violencia contra las mujeres en la pareja, de modo que quienes no han recibido dicha formación se posicionan más a favor de esta forma de violencia, manejan más estereotipos tradicionales, tienen más indicadores de misoginia, de culpabilización de las mujeres víctimas de maltrato, de aceptación de la violencia como forma adecuada para solucionar conflictos, de minimización de la violencia como problema y de desculpabilización del maltratador.

Teniendo en cuenta que los chicos y el alumnado sin formación específica sobre el tema muestran creencias y actitudes menos críticas hacia esta forma de violencia, Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, y Navarro (2006) plantean la necesidad de incorporar de forma transversal materias específicas sobre igualdad y sobre violencia contra las mujeres en los planes de estudios universitarios y, sobre todo, en la formación aquellos y aquellas profesionales que trabajarán en la temática en cuestión, especialmente varones.

2.4.3 Arquetipos, estereotipos, y roles de género durante la resolución del conflicto

Pero como se ha mencionado en diversas ocasiones, es importante tener siempre presente la diferencia entre violencia y conflicto. En este trabajo nos centramos más en el proceso del conflicto, ya que es el tema que nos ocupa, y que va a orientar el análisis posterior. Con respecto al proceso de resolución de conflictos en el seno de la pareja, existen diversas creencias fuertemente arraigadas, en forma de estereotipos y roles, en relación con el estilo de gestión de hombres y mujeres.

2.4.3.1 "Doing gender": género como construcción social

Partimos de la idea de que el género es una construcción social que emerge en la interacción de las personas dentro de ciertos escenarios culturales. A partir de la propuesta del "doing gender" desde la sociología, por parte de West y Zimmerman (1987), la psicología retoma el término para concebir el género como una categoría social saliente y un medio cognitivo a través del cual la información se filtra, se procesa selectivamente, y se actúa diferencialmente hasta dar lugar a la *profecía autocumplida* (Unger y Crawford, 1996; Crawford, y Chaffin, 1997; Crawford y Unger, 2000). Desde esta perspectiva el género se concibe, no como una propiedad de los individuos, no como un nombre, sino como algo que las personas *hacen*, como un verbo (Crawford, 1995). Se trata de un construir social en el que se mezclan elementos históricos y culturales, como roles, costumbres y estereotipos, con aspectos presentes y concretos de una situación particular que actúa como *escenario* y que desencadena unas conductas en consonancia con lo esperado, que constituiría la mencionada *profecía autocumplida*. Este *doing gender* ocurre a distintos niveles como veremos más adelante, y de manera situada, es decir, determinado por las condiciones y características particulares que configuren el contexto de acción.

Las creencias y expectativas conducen y construyen los géneros durante el proceso de resolución. Así, los y las participantes suelen poner en juego una serie de estereotipos y roles relacionados con el género, que condicionan sus interacciones y que son bastante diferentes tratándose de un género u otro. Según Barberá (2004), los estereotipos de género son multicomponentes, es decir, su contenido no versa sólo sobre

rasgos estables de personalidad, como en un principio se creyó, sino que incluyen cuestiones referidas a roles, características físicas y destrezas cognitivas. Así, los asociados con los hombres son entre otros la competencia, independencia, búsqueda del éxito personal, seguridad, analítico, capacidad para resolver problemas, control económico, etc., mientras que los asociados con las mujeres son la amabilidad, dedicación a otros, ocupación en tareas domesticas, creatividad, emotividad y preocupación por las relaciones. La respuesta la pregunta de para qué sirven los estereotipos de género ha dado lugar a una de las aportaciones más notables de la Psicología. Los sistemas de creencias no se limitan a describir lo observado, la función *descriptiva*, ni tampoco son sólo estructuras representativas de conocimiento, la función *explicativa*, sino que sobre todo cumplen una función *prescriptiva*, referida a "*lo que debe ser y hacerse*" (Barberá, 2004, pag. 58). Con respecto a la evolución en el contenido de los estereotipos de género, Barberá (2004) indica que en general existe una tendencia al inmovilismo, ya que no se ha producido una mejoría, y que las respuestas que mujeres y varones emiten coinciden con las dadas hace treinta años.

2.4.3.2 Niveles de análisis en el enfoque de "*doing gender"*

La propuesta del "doing gender" puede ser enfocada desde tres ángulos o niveles de análisis: *socio-cultural*, *interpersonal* e *individual*. Ello significa que las acciones pueden ser observadas tanto en un plano social, individual como interactivo.

Nivel sociocultural. A este nivel el "doing gender" se lleva a cabo a través de la reproducción y el mantenimiento de una ideología de género, de una serie de estereotipos de género, de estructuras familiares, de trabajo, etc. Supone un nivel estructural que históricamente ha mantenido el sistema de género a través de leyes diferenciadas para mujeres y hombres, que han negado a las mujeres, por ejemplo, el derecho a la educación o al voto. A este nivel, se situarían también el discurso o conocimiento científico y el papel de lo medios de comunicación.

Nivel interpersonal. A este nivel, las claves de género nos orientan hacia un comportamiento diferenciado en nuestras interacciones sociales, según nos relacionemos con varones o mujeres. Se refiere al modo en que hombres y mujeres, chicos y chicas se comportan y son tratados en las interacciones cotidianas. De este tipo

de tratamiento diferencial no siempre somos conscientes. Se producen diferencias en los modos en que niños y niñas son socializados en las interacciones paterno-filiales, o el diferente tratamiento que reciben en la escuela por parte de profesores o profesoras. Además, la evaluación e interpretación que hacemos del comportamiento depende de si este es llevado a cabo por un hombre o por una mujer. Como nos señalan Crawford y Chaffin (1997), no podemos olvidar que "*la categorización sexual no es simplemente una forma de* ***ver*** *diferencias, sino también una forma de* ***crear*** *diferencias*" (p. 92). En cualquier caso, conviene resaltar que el papel de los individuos como "actores sociales" no es un papel pasivo, ya que éstos y éstas pueden crear y modificar su realidad social, de manera que a este nivel interpersonal el *doing gender* es continuamente negociado y recreado.

Nivel individual. A este nivel, varones y mujeres acaban haciendo suyo, entre otras cosas, el discurso construido socialmente, donde el género se asume que es una categoría dicotómica (las personas se clasifican como masculinas o femeninas, pero no como ambas), y que éste reside en el interior del individuo. De acuerdo con Crawford y Chaffin (1997, p. 94) "*mujeres y hombres vienen a aceptar la distinción de género que es visible a un nivel estructural y la representa a nivel interpersonal como parte de su autoconcepto*". De esta forma podemos estar hablando del proceso de creación de la identidad de género, de género como factor de estructuración social, como elemento que divide a la sociedad y a la cultura en dos grupos: hombres-mujeres, con elementos, preferencias y perfiles que les singularizan como colectivo diferenciado.

Los tres niveles de análisis son interdependientes, de modo que los procesos y fenómenos observados en un determinado nivel son influidos e influyen en los procesos y fenómenos observados en los demás niveles. En este sentido, se puede decir que desde este enfoque, los tres niveles de análisis son protagonistas en la construcción del género como factor social.

2.4.3.3 La "*perspectiva de género*": marco e instrumento

En torno al concepto de género, y siguiendo en la línea constructivista, nos podríamos plantear la siguiente cuestión: ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Sin ignorar las diferencias de punto de partida de las personas, no debemos condicionar nuestras decisiones a partir de visiones limitadas que asignan a uno y otro

sexo papeles fijos a cumplir. Varón, mujer, sexo, género, son conceptos que es pertinente revisar a fin de construir acuerdos y una imagen común para trabajar a partir de ella. En tanto que el concepto de sexo remite a lo biológico, el concepto de género es un concepto de base social, es una construcción social/histórica/cultural. Y esta relación entre la clasificación de nacimiento y la asignación de roles, modos de estar, atributos, habilidades y actitudes esperables, es la que construye la identidad de género y produce la pertenencia a un grupo social.

El género como construcción social supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico determinado y que incluye a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La construcción de género es un proceso activo y sutil, más tácito que explícito y que se va elaborando cotidianamente. Lleva a la diferenciación, a que cada uno haga lo que se espera de él o ella y, cuando esto no ocurre, pone en riesgo la pertenencia al grupo, la propia identidad. Hablando de diferenciación, cabe decir que la mayor no se da ni en lo físico, ni en lo comportamental, sino que es en el plano sociocultural donde aparecen las diferencias mas marcadas: historia, educación, trabajo, comunicación, política, violencia., productos todos de la "acción constructiva" del ser humano.

Las relaciones de género conforman un orden caracterizado por su rigidez: se expresan a través de prácticas y actos cotidianos que obedecen a arquetipos y estereotipos tan arraigados que parece muy arduo poder cambiarlos. No obstante, hay que señalar que, si bien hay espacios de poder determinados y construidos socialmente, también hay espacios de poder en todos los individuos y en el colectivo para revertir aquello que parece estar dado como un hecho natural. La construcción del género también puede abordarse como un proceso reflexivo del que se puede tener control y, en consecuencia, puede ser modificada y, en ella participan todas las personas, mujeres y varones, con distintos grados de poder.

Como señala Cinterfor/Organización Internacional del Trabajo (2003), desde esta perspectiva, se advierte que las diferencias de género fundamentan atribuciones de poder distribuido de forma desigual. Esta distribución desigual está en la base de la segregación de mujeres y varones en el interior de ciertos espacios, tareas y ocupaciones. Se identifica un orden de género que regula relaciones asimétricas en

perjuicio de las mujeres en el ámbito público y que condiciona sus elecciones y decisiones en el ámbito doméstico.

La perspectiva de género permite hacer visible la construcción social del género. Al hacer visible estas "naturalizaciones" construidas socialmente, puede ayudar a interpretar otros mecanismos de discriminación o exclusión social que potencian los de género, y analizar otras relaciones sociales de poder político, social o económico que favorece dicha discriminación. Desnaturalizar la percepción que se tiene del ser varón o mujer y atribuir a sus roles y atributos un carácter socialmente construido permite deconstruir y pensar de otro modo los lugares que éstos pueden ocupar en la sociedad.

En síntesis, la perspectiva de género es, a la vez, un marco conceptual, una metodología de interpretación y un instrumento para mirar la realidad, que nos ofrece un campo de actuación a la vez que un reto, para intentar minimizar en la medida de nuestras posibilidades la diferenciación que en muchos casos llega a ser masiva y desadaptativa.

Teniendo en cuenta estos aspectos, durante la resolución de un conflicto cobra suma importancia el *valor de la expectativa* con la que se afronta el proceso, o la forma en que un individuo espera que actúe el otro u otra, normalmente inducido por ser hombre o mujer. Esto hace que desde el principio esta expectativa esté determinando la relación. En numerosas ocasiones parece asumirse que las riendas del proceso las llevará el hombre (por los rasgos de dominancia asociados al mismo) cuando se trata de una interacción heterogénea en cuanto a género, mientras que el papel "esperado" socialmente de la mujer es de *acomodación*. Según Craver (2002), un fenómeno curioso sucede cuando en un proceso entre mujeres y hombres la mujer presenta una actitud opuesta a la esperada, es decir, cuando esos estereotipos de pasividad e inactividad se sustituyen por un papel activo y competitivo. La situación puede llegar a ser percibida por el hombre como ofensiva o amenazante en lo que al control del proceso se refiere, por el miedo a la pérdida de poder. Este tipo de reacciones es en gran medida fruto de la tradición histórico-cultural, que da lugar a una asimetría en el proceso. Así, elementos característicos de la actitud masculina como monopolizar la conversación, emplear turnos mas largos, más interrupciones, lenguaje más directo y persuasión son elementos

del discurso susceptibles de detectar y analizar para favorecer un intercambio más equitativo (Craver, 2002).

Con estas premisas cabría esperar que los hombres lograran mejores resultados en un proceso de resolución de conflictos. Sin embargo, esta no es la realidad. Según Craver (2002), no existe evidencia para creer que hombres y mujeres obtengan resultados significativamente distintos dentro de un proceso conflictivo.

2.4.4 Habilidades favorecedoras de la fluidez en la interacción social

Como señalan Cáceres y Escudero (1994), y como es sabido, en las relaciones humanas en general, y en las de pareja en particular, los problemas son parte de la propia convivencia, y su correcta canalización puede repercutir en estabilidad de cara a afrontar cambios, tensiones y dificultades provenientes del ámbito social y del propio transcurrir del ciclo vital, y que al ser superadas y resueltas, son "*batallas*" que pueden favorecer la cohesión. Mercer (2001), abordando el estudio de las metáforas, afirma que "*la pareja es un navío para cruzar los mares embravecidos de la vida adulta*". En este contexto, y durante el proceso de resolución del conflicto, pueden entrar en juego una serie de aspectos cuyo manejo es determinante para el logro compartido y conjunto de un buen desenlace para ambas partes; así la *asertividad*, la *comunicación*, las *percepciones* ajustadas y la inexistencia de *creencias erróneas* se muestran como favorecedoras de la resolución pacífica. Veamos de forma concreta cada una de ellas.

La asertividad supone básicamente una defensa razonada de los intereses propios. Existen tres formas de interactuar con los demás, y que van a condicionar la respuesta del otro u otra. La *agresiva* se caracteriza por la expresión de forma inadecuada, lesionando los derechos de los otros, humillando, amenazando u obligando. La *pasiva* supone "no expresarse" y dejarse llevar por los demás; a veces el plegarse de forma continua ocasiona acumulación de ansiedad que más tarde puede ser descargada de forma brusca contra las personas más cercanas o con quienes se tiene más confianza. La *asertiva* es la expresión de ideas de forma adecuada y respetando los derechos de los o las demás. A priori resulta la más eficaz porque la persona se comunica de forma clara y es capaz de pedir lo que desea, de expresar lo que siente o de negarse a hacer lo que

no le apetece o no lo parece razonable. Suele conducir a relaciones satisfactorias y menor acumulación de tensión.

La comunicación podría ser tomada como un elemento crucial sobre el que entender el establecimiento, la crisis y el éxito de las relaciones. Parece cada vez mas claro que no importa tanto en qué medida una interacción entre dos o más partes es compatible o incompatible, sino en qué medida las personas son capaces de manejar y resolver su incompatibilidad a través de una buena comunicación. El correcto establecimiento de este proceso resulta de especial relevancia para una buena resolución y gestión de los conflictos que puedan aparecer, entre otras cosas, porque el hecho de escuchar y ser escuchado supone la base de un buen diálogo. Un elemento clave de la comunicación es el *feedback* que permite cerrar el ciclo de la comunicación y demostrar que se ha captado el mensaje emitido por la otra parte, evitando así el desgaste por la repetición, entre otras cosas. La consecución de una *comunicación bilateral* nos va a favorecer una resolución eficaz. Además, durante este proceso, pueden aparecer otros que son de suma importancia de cara a un buen establecimiento y representación de la situación comunicativa, caso de la *Intersubjetividad*, la creación conjunta de *significados negociados*, el manejo de los *géneros discursivos*, la construcción del *contexto*, etc.

El sutil influjo de las percepciones puede constituir una barrera para la resolución de conflictos, pues suponen una especie de filtro elaborado a partir de lo ocurrido en el pasado, y que condiciona el presente. Según Rubin (1993), la perspectiva psicológica con la que puede abordarse la resolución se centra más en la percepción de las partes que en la realidad en si misma. Esto no significa que la realidad sea intranscendente, sino que lo relevante es lo que el individuo percibe de esa realidad, más que la misma en sí. Generalmente, cuando se inicia el proceso del conflicto, las personas involucradas se perciben a sí mismas en la posición correcta y justa, mientras que al otro lo comienzan percibiendo como oposición a la resolución. La percepción individual de los diversos condicionantes, matices y apreciaciones va a condicionar la actitud de cada parte durante el periodo de desarrollo del conflicto, dándose un continuo intercambio de pareceres que al final desembocaran en uno u otro desenlace.

En cuanto a las creencias erróneas, podemos decir que los conflictos en general son coyunturales y temporales, pero las relaciones a veces han de mantenerse continuas; es decir, generalmente el conflicto tiende a solucionarse y la relación a continuar. Cuando las relaciones son estables y duraderas las personas suelen formar conceptos unas de otras que surgen como prejuicios en el momento del conflicto. Se crean expectativas de respuestas del otro basadas en recibir más un "sí" que un "no". El no satisfacerlas puede redundar en el conflicto. En esta línea, Echeburúa, Amor, y Fernandez-Montalvo (2002) abordan la cuestión de las creencias erróneas, planteando que las decisiones y conductas que llevamos a cabo están mediatizadas por las creencias e interpretaciones que hacemos de cada situación, que no siempre son ajustadas. Hablando metafóricamente, una creencia errónea es como un muro elevado cimentado por la educación recibida, a través de la familia, la escuela y la sociedad, que no deja ver lo que hay al otro lado. En este contexto el *debate* y la *discusión* con otras personas pueden ayudar a conocer otros puntos de vista y por lo tanto a contrastar y relativizar el nuestro.

2.5 CONFLICTO Y ESCUELA

Centrándonos en el contexto escolar, podemos ver que en la actualidad el número de episodios de conflicto y violencia en los centros escolares va en aumento, especialmente en educación secundaria, donde este hecho está mereciendo una especial consideración. Fenómenos como el hostigamiento, acoso o *bullying*, la discriminación o la violencia contra la mujer son aspectos que producen una creciente preocupación dentro del colectivo escolar y científico. La instauración de una cultura de paz y un clima de convivencia en los centros es un reto para docentes, investigadores e investigadoras y técnicos de formación. Con este panorama, se hace necesario que dos procesos a veces tan distantes como la investigación y la intervención educativa vayan de la mano, de forma integral, y complementándose el uno al otro. La convergencia de estos dos planteamientos supone un importante aporte a la hora de planificar la educación y, aunque investigar e intervenir requieren tiempos y secuencias diferentes como ya se ha dicho, es obvio que existen paralelismos y puntos de encuentro entre ambos. Por ello, y como se mencionó anteriormente, este proyecto supone, además de

un trabajo de investigación, una forma de intervenir en la muestra estudiada, de educar, o mejor de coeducar. La ejecución de las tareas realizadas por el alumnado participante puso en juego la estimulación del pensamiento, el lenguaje, el razonamiento y la moralidad, así como las actitudes de resolución pacífica de conflictos.

2.5.1 Paradigmas educativos y conflicto

Según Jares (2001), a lo largo de la historia el conflicto ha tenido, y aún en algunos contextos lo tiene, una percepción negativa. Hasta épocas recientes, en la Organización Escolar las dinámicas de conflictos o no existían o se hacía referencia al mismo como algo a evitar, como un elemento perturbador de la vida académica, con lo que educación y conflicto eran dos términos excluyentes, hasta el punto de que se pensaba que el conflicto destruía lo que la educación creaba. De forma breve se analiza el tratamiento que se ha dado al conflicto en los tres paradigmas de educación:

- Visión tecnocrática-positivista del conflicto: una sociedad modélica sería aquella en la que no existieran conflictos. Considera el conflicto como una desviación, algo disfuncional y negativo, y por lo tanto a evitar.

- Visión hermenéutico-interpretativa del conflicto: el conflicto es considerado inevitable y necesario para estimular la creatividad y el cambio, pues de lo contrario se entra en la apatía y en la indiferencia. El análisis del conflicto y las propuestas de resolución se plantean en términos interpersonales, sin tener en cuenta el contexto social.

- El conflicto en la perspectiva crítica: el conflicto se considera como un elemento natural y esencial para la transformación y desarrollo de las estructuras, tanto a nivel individual, como a nivel interpersonal o social. Se defiende el afrontamiento positivo desde una perspectiva democrática y no violenta, dándose una *utilización didáctica del conflicto*, lo cual mejora la colaboración en la gestión o resolución. A diferencia de la anterior, se contemplan no sólo las interacciones particulares, sino también el contexto social, económico y político.

Como premisa básica a la hora de plantear la educación, cada Centro Educativo debe planificar su programa de intervención de cara a la resolución de conflictos, atendiendo a los tres protagonistas de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y padres-madres, así como al entorno socio-cultural del Centro, procurando fomentar aspectos como la actitud constante de querer enseñar y aprender de los propios conflictos, detectar e indagar las causas más comunes, explorar las posibilidades, ensayo de técnicas, mostrar compromiso, etc. Se trata, pues, de concebir el conflicto como una oportunidad para favorecer el desarrollo educativo de los centros.

En un intento por averiguar las posibles causas o explicaciones que ocasionan el elevado número de conflictos en las escuelas, especialmente de secundaria, Rozemblum (1998) se plantea posibles hipótesis:

- Que los alumnos desconozcan la negociación y los procedimientos de resolución de conflictos para crear acuerdos integradores.
- Que la resolución de conflictos creativa esté más a allá del repertorio de capacidades cognitivas de los chicos.
- Que el colegio provea un contexto competitivo, y por lo tanto los alumnos no perciban a sus compañeros como potenciales colaboradores.
- Que los chicos estén orientados hacia lo inmediato, y se olviden rápidamente, interactuando entre si como si nunca hubiera habido conflicto, con lo cual el conflicto se olvida.

Los resultados no demostraron en este estudio soluciones integradoras a largo plazo, soluciones que puedan reducir el uso de la fuerza en el futuro, por lo que el problema parece de una índole diferente. Asimismo, Rozemblum trató de hallar diferencias en la forma de abordar el conflicto entre varón-varón, mujer-mujer y mujer-varón. Al parecer, obtuvo que los modos de respuesta de varones y mujeres frente al conflicto desde pequeños se diferenciaban de forma clara; mientras que los chicos buscan defenderse, las chicas buscan protección y satisfacción de las expectativas de los otros. Parece que aumentar el repertorio de respuestas frente a los conflictos podría ser un modo útil de resolución de los mismos; la mayoría de las veces se adquiere un repertorio limitado de respuestas, ya que se estereotipan según el género. Por ello una

educación en el marco del conflicto dirigida hacia una respuesta acorde a la situación y no al género, podría tener unos resultados esperables más óptimos.

2.5.2 La "Cultura de Paz" y la igualdad entre hombres y mujeres en educación

La situación conflictiva que se da en las escuelas parece precisar un estudio más pormenorizado y más amplio. Quizás debamos remontarnos a la cúspide del sistema, ya que los Centros Escolares no dejan de ser instituciones insertas en un sistema social y cultural, cada vez más plural, que marca y condiciona lo que en ellos ocurre. No son lugares asépticos ni herméticos en cuanto a influencias de su entorno, sino que, por el contrario, acogen comunidades y etnias muy diversas, con sus propios estilos, conceptos, costumbres y maneras de entender la vida. Este hecho invita a la reflexión más profunda, y a la creación de un marco de actuación que se ha venido a denominar "*Cultura de Paz".*

El impulso de una Cultura de Paz no supone aprender únicamente unas determinadas estrategias y habilidades puntuales para resolver conflictos; se pretende un objetivo más amplio, construir una nueva forma de entender la diversidad y las relaciones personales y sociales donde la violencia no tenga cabida. En estos términos está redactado el "*Manifiesto 2000 de la UNESCO para una Cultura de Paz y Noviolencia*". Así, los valores que promulga son la renuncia al dominio en todos los ámbitos, el replanteamiento radical del carácter sexista de nuestra cultura, la defensa de lo público ante lo privado, la lucha contra el adoctrinamiento, el dogmatismo y el fundamentalismo, el desarrollo y cultivo del valor del compromiso y la solidaridad, y finalmente, el procurar coherencia entre los medios a emplear y los fines a conseguir.

Aplicado al mundo educativo, la Educación para la Paz se va a plantear, pues, como un reto educar *en* y *para* el conflicto, y ese reto se concreta en descubrir la perspectiva positiva del conflicto. Ello supone considerar que es motor de cambio social y que sus efectos son positivos siempre que sepamos gestionarlo y conducirlo adecuadamente, en aprender a analizar los conflictos aportando pautas y procedimientos que ayuden a enfrentarlos y resolverlos, y en fomentar la negociación como generador de alternativas y soluciones para impulsar la cooperación frente a la competición y la concertación frente a la violencia, sin destruir a una de las partes y con la mentalidad

necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas cubran sus necesidades. Se trata por lo tanto de concebir la *paz* como un proceso que se puede construir.

En este marco, mediante el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia, elaborado en julio de 2002 e inspirado en los valores fundacionales de las Naciones Unidas y la UNESCO, se pusieron en marcha un conjunto de medidas para el logro de una sociedad andaluza más justa y tolerante, con el fin de hacer que las generaciones actuales y venideras respeten la vida y la dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios, sin exclusiones ni injusticias, fomentando el diálogo y el uso razonable de los recursos. Entre sus principios orientadores, destacan tres cuestiones fundamentales: promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos y detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia.

Asimismo un acuerdo del consejo de gobierno andaluz en noviembre de 2005, apruobó el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. El mismo sostiene que se debe perseguir el desarrollo integral de alumnos y alumnas en igualdad, superando el peso de la tradición y los prejuicios. Se trata de incorporar metodologías que potencien la coeducación, en educar a las personas íntegramente y para la democracia. Para ello se delimitaron tres principios de actuación: *visibilidad*, *transversalidad* e *inclusión*.

Para la articulación de los mismos se han puesto en marcha una serie de objetivos generales: facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia, fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal, y corregir el desequilibro existente entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares de tal modo que se ofrezca a niños y niñas y jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados.

Conectando con la idea de fomentar una Cultura de Paz y Noviolencia, podemos citar una investigación-acción llevada a cabo por Díaz Aguado y Martínez Arias (2001), con 480 chicos y chicas adolescentes con una edad media de 15 años, en cuatro

Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, titulada "*Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria.* Se trata de un intento por delimitar las condiciones necesarias para detectar, reducir y prevenir el sexismo y la violencia, especialmente la de género, en la educación secundaria, adecuando la intervención a las características evolutivas de la adolescencia y enseñando a construir la igualdad mediante la colaboración entre alumnos y alumnas a través del aprendizaje cooperativo facilitado por la discusión en grupos heterogéneos de alumnos y alumnas. Asimismo, se parte de la idea de que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a justificar la violencia, y aumenta el riesgo de ejercerla en el futuro. En este sentido, existe actualmente un extendido consenso en destacar como uno de los factores más condicionantes de la violencia de género las diferencias que aún existen entre mujeres y hombres en estatus y poder (Gerber, 1995), y que el sexismo puede ser usado para legitimar y mantener dichas diferencias. De forma paralela a la investigación, la intervención pretende favorecer cambios cognitivos, emocionales y comportamentales en los y las adolescentes. Así, respectivamente se concretan en hacer tomar conciencia de que las diferencias y semejanzas existentes entre hombres y mujeres no son meramente biológicas, sino que su origen reside en la influencia de la historia, la cultura y el aprendizaje. En cuanto al componente afectivo, se materializa en dilucidar la forma sexista de construir la identidad, asociando los valores femeninos con la debilidad y la sumisión, y los masculinos con la fuerza y el control. Finalmente, el componente conductual consiste en dejar de llevar a la práctica la discriminación y la violencia.

El sustrato teórico en el que se basa este planteamiento es el hecho de que la adolescencia es una etapa en la que se produce un importante desarrollo de la identidad propia, incrementándose la capacidad para modificar los modelos y expectativas básicas desarrolladas con anterioridad, gracias a la aparición de un nuevo proceso intelectual de gran utilidad como es la capacidad de distanciamiento de la realidad inmediata, de imaginar diferentes alternativas ante una situación.

El marco de referencia para el diseño y ejecución de las tareas y los instrumentos educativos que compusieron el programa fueron los siguientes:

- *Discusiones y debates entre compañeros/as en grupos heterogéneos (*por ejemplo sobre conflictos del centro)
- *Experiencias de responsabilidad y solidaridad de aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos* (aprender junto a compañeros que son a la vez iguales pero diferentes)
- *Experiencias sobre procedimientos eficaces de resolución de conflictos (*uso de la reflexión, la comunicación, la mediación y la negociación para defender sus derechos e intereses)
- *Experiencias de democracia participativa* (creación de contextos en los que ser puedan conocer diversidad de perspectivas y adoptar una decisión democrática.

La comparación de los resultados obtenidos en el grupo experimental con un grupo de control ha reflejado la eficacia del programa para ayudar a superar los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de dichos problemas. Asimismo, ayudó a los adolescentes a rechazar las creencias sexistas sobre las diferencias psicosociales y de justificación de la violencia como reacción, disminuyendo las creencias sobre el sexismo y la violencia y conceptuando la violencia doméstica como un problema publico y no privado.

Como vemos, el primer compromiso que debe adquirir cualquier proyecto pacifista es potenciar la Paz en todas sus manifestaciones posibles, desde las individuales a las colectivas, desde las relaciones familiares a las relaciones sociales, desde los sentimientos a lo material, etc. Cabe reseñar en este sentido que, aunque la Escuela, como institución creada en principio con el propósito de la alfabetización, pero que luego se ha convertido en transmisora de otros conocimientos y valores, tenga un importante peso en la educación integral del individuo, no se puede obviar el importante y crucial papel que juegan otros agentes que intervienen en la tarea de educar, en especial la familia y al entorno social del educando, que deben asumir su protagonismo.

2.6 RESUMEN

Para finalizar el capitulo, se procede a sintetizar las principales ideas expuestas y desarrolladas durante el mismo. En primer lugar se ha podido comprobar cómo el estudio del conflicto se ha abordado desde numerosas disciplinas y modelos teóricos, siendo su concepción y definición diversa, pero con ciertos puntos en común. Tradicionalmente el conflicto ha sido considerado como algo negativo, aunque la idea de concebirlo como un proceso que lima diferencias y promueve el cambio y el desarrollo cuando se gestiona adecuadamente se está instaurando de forma progresiva. Para ello, resulta de gran importancia su diferenciación de otros procesos que pueden resultar parecidos o cercanos, caso de la violencia, que se caracteriza por el deseo de dañar como fin. Un elemento importante de cara al análisis del conflicto es el hecho de considerarlo como proceso dinámico, con un recorrido en el que entran en juego de manera determinante diversos agentes y elementos situacionales. En este sentido, el escenario físico, social y cultural ejercerá su influencia y condicionará gran parte del episodio conflictual. Se defiende, pues, que el conflicto es considerado como una acción y un producto cultural, en el que la existencia de unas disposiciones psicoculturales va a condicionar la percepción del proceso y la puesta en marcha de acciones en consonancia con lo interpretado. Las condiciones culturales dan significado a los actos conflictivos. La resolución es la gestión que se da durante el proceso, y que puede conducir a un cierre del conflicto, o por el contrario a mantenerlo abierto, hecho que puede generar otro proceso alternativo como es la escalada del conflicto. La gestión puede ser desde la más impositiva hasta la más sumisa, existiendo posturas intermedias democráticas e igualitarias; entre ellas, la negociación y la mediación son las más recomendadas por sus efectos equitativos sobre todas las partes.

Centrarse en las relaciones entre conflicto y pareja supone adentrarse en un terreno en el que toda la maquinaria asociada con las cuestiones de género entra en juego. Un aspecto a considerar es la importancia y el protagonismo que tiene que adoptar el aprendizaje emocional y afectivo; cognición y afecto deben ser planos igualmente considerados de cara a cualquier investigación o intervención, al igual que otras habilidades que favorecen la fluidez en las relaciones. De lamentable actualidad es la presencia en todo el mundo y en todas las clases sociales, de otro fenómeno como la violencia de género que, aunque no es algo nuevo, si está resultando más visible y

denunciado en los últimos años, gracias, entre otras cosas, al papel desempeñado por el movimiento feminista. Los cambios sociales y las nuevas relaciones de género están dando lugar a nuevas identidades, tanto en mujeres como en hombres. En este sentido, el concepto de "doing gender", desde sus tres niveles de análisis: sociocultural, interpersonal e individual, concibe el género como un verbo y no como una característica de la persona; se trata de una construcción social, con un componente histórico y cultural, que se forja en las interacciones, siendo el efecto de las expectativas y estereotipos un fuerte elemento condicionante. Ante esto, la perspectiva de género trata de hacer visible todo este entramado con el fin de analizar su impacto y repercusión sobre la vida de las mujeres y de los hombres.

Finalmente, se ha abordado un tema que ha dado lugar a mucha literatura, como es la relación entre conflicto y escuela. La escuela, como agente educativo, puede y debe intervenir de forma creativa para promover una concepción constructiva del conflicto, como motor de cambio y desarrollo. La situación actual requiere que todos los colectivos que participan en el escenario escolar colaboren para la creación de una Cultura de Paz e Igualdad en las escuelas, fomentando los contenidos y acciones igualitarias y dotando de recursos a los alumnos para su desarrollo integral como personas y ciudadanos.

Capítulo 3. DISCURSO Y ARGUMENTACIÓN

El contenido de este capítulo trata sobre la argumentación, entendida como un género discursivo, mediado por una herramienta semiótica como es el lenguaje. La importancia de centrarnos en el estudio del discurso argumentativo reside en el hecho de que tiene una clara relación con otros procesos psicológicos como es el pensamiento. Asimismo, el discurso es una acción que tiene doble funcionalidad, una de carácter externo o comunicativa, y otra de carácter interno, o autorreguladora. Se propone la retórica y el uso del debate en grupos de discusión como una forma adecuada e indicada para abordar su estudio, y se trata analizar su papel y repercusión en el proceso de resolución de conflictos.

3.1 GÉNEROS DISCURSIVOS: DEFINICIÓN Y DELIMITACIÓN

Cuando nos planteamos el estudio de la argumentación, una cuestión importante es tener en cuenta que este proceso se produce mediante el uso de lo que se denominan *géneros discursivos*. Los géneros son destrezas o habilidades comunicativas empleadas para un fin concreto, siguiendo unas reglas básicas, que reflejan las tradiciones culturales compartidas. En nuestro contexto, los géneros discursivos son considerados como herramientas-instrumentos mediadores, y esto supone una serie de implicaciones teóricas y conceptuales de suma importancia. Partiendo de las ideas sobre mediación semiótica de Vygotsky, Wertsch (1985, 1991/93, 1998) considera que los procesos psicológicos, y entre ellos la argumentación, son mediados por signos, a modo de herramientas, en especial el lenguaje, y que cada escenario sociocultural puede favorecer el uso concreto de unos u otros.

El discurso, entendido como acción mediada por instrumentos apropiados culturalmente como el lenguaje, se presenta como un marco indicado para el estudio de la argumentación. Así, en un escenario de resolución de conflictos podrían desarrollarse tipos de instrumentos típicos de la misma. Esta idea conecta con lo planteado por Mercer (2001) al defender la idea de "*comunidad de discurso"*. En relación con esto, el autor plantea que el discurso de cualquier comunidad usará un repertorio de géneros

especializados, y que éstos desempeñan unas funciones muy precisas dentro de la misma. En nuestro caso, y en relación con algunos estudios de género, parece que bajo ciertas condiciones existen diferencias entre mujeres y hombres a la hora de la utilización de estos instrumentos. Así por ejemplo, Cala, (1999, 2002) y Cala, De la Mata (2004), plantean que estas diferencias se hacen visibles al relacionar el género con la estructura de la argumentación; se concretaron en adultos y adultas de alfabetización, donde las mujeres justificaron más sus afirmaciones que los hombres cuando debatían sobre la situación de la mujer en relación con las tareas domesticas y el trabajo fuera de casa.

En relación con esto, cabe decir que un papel importante en el fenómeno de la *comunidad de discurso* lo tiene el llamado "*discurso social*". La apropiación e incorporación de elementos discursivos socialmente difundidos es un mecanismo que se hace cada vez más notable en las personas. Los temas culturalmente controvertidos en especial, generan un tipo de discurso concreto y ligado a él que lo hace visible y distinguible de otros. En este sentido, Mercer (2001) plantea que una manera de conocer la pertenencia de un individuo a una comunidad, es mediante su capacidad para hablar el discurso de la misma.

3.1.1 La aportación de Bajtín

Pero una aportación verdaderamente interesante en esta línea de conocimiento fueron las contribuciones de Bajtín. Conceptos como *voz*, *enunciado*, *lenguaje social* y *género discursivo* se enmarcan en un planteamiento amplio y complejo que podemos observar en la figura 8: el *dialogismo*.

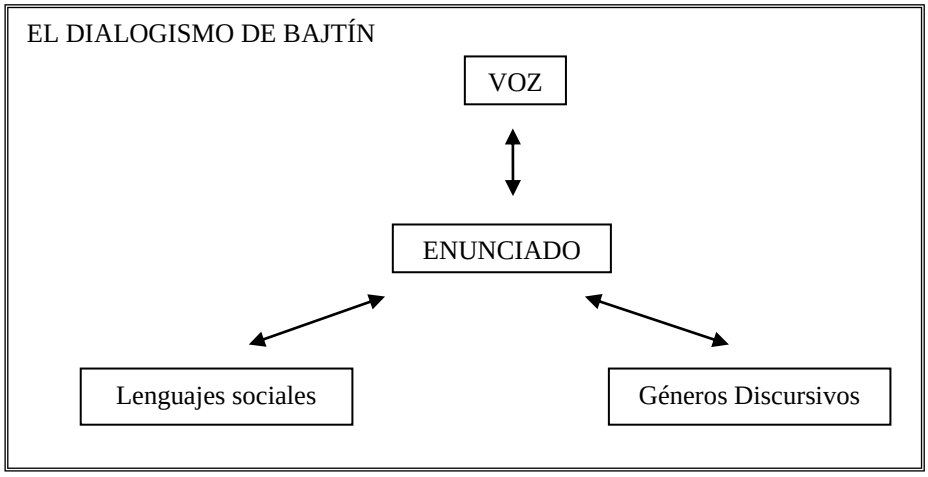

Figura 8. *El dialogismo de Bajtín*

Bajtín centró sus esfuerzos en el enunciado, que fue considerado como la verdadera unidad de la comunicación verbal. En este sentido planteaba que "*el habla puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del habla. El habla está siempre moldeada en la forma de enunciados que pertenecen a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir".* (Bajtín, 1986, p. 71). El enunciado siempre va dirigido a alguien, explícita o implícitamente, siempre hay al menos dos voces, por lo que se puede considerar como una respuesta a otro enunciado; asimismo el hablante siempre tiene en cuanta al otro a la hora de proferirlo. Más adelante, en la parte empírica, se expondrán detalladamente algunas cuestiones referidas al enunciado, así como sus propiedades y características.

Según Bajtín, y como se desprende del párrafo anterior, la noción de enunciado esta vinculada con la de voz, o "*la personalidad hablante, la conciencia hablante*" (Holquist y Emerson, 1981, pag. 434), ya que un enunciado sólo puede existir si es producido por una voz, o dicho de otro modo, siempre pertenece a alguien, siempre se expresa desde un punto de vista o voz. Un aspecto a tener en cuenta es que la noción de voz no se reduce al aspecto vocal, sino que se aplica tanto a la comunicación oral como a la escrita, y abarca cuestiones amplias de la perspectiva del individuo, su horizonte conceptual y su visión del mundo. En este sentido, cabe decir que las voces existen siempre en un ambiente social, no existe una voz en total aislamiento de otras voces, sino que se vinculan unas a otras.

Del estudio de los enunciados Bajtín pasa al estudio de los lenguajes, o lo que es lo mismo, de un suceso de habla único como es el enunciado producido por un individuo, a categorías o tipos de sucesos de habla, es decir, a tipos de enunciados producidos por tipos de voces. En este sentido el autor defiende el hecho de que existen diversas formas de usar un lenguaje según el escenario cultural. El concepto de lenguaje social hace referencia a un "*discurso propio de un estrato específico de la sociedad, (según la profesión, edad, etc) en un sistema social dado y en un momento dado*" (Holquist y Emerson, 1981, pag. 430). Supone diversas formas de hablar una misma lengua en función de la actividad en la que el hablante se inserta. Como ejemplos de lenguajes sociales se pueden mencionar los dialectos sociales, la conducta característica

de un grupo, las jergas profesionales, lenguajes de modas, lenguajes de generaciones y de grupos por edad, etc. Desde el punto de vista de Bajtín, un hablante siempre apela a un lenguaje social para producir un enunciado, y este lenguaje social le da forma a lo que la voz del hablante individual puede decir. Este proceso de producción de enunciados únicos mediante el habla en lenguajes sociales implica una clase especial de dialogicidad o pluralidad de voces que el autor denominó "*ventrilocución*", proceso en el que una voz habla a través de otra voz. Se considera que la palabra en el lenguaje es en parte de otro, y se convierte en propiedad del hablante sólo cuando la puebla con su propia intención, su propio acento, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva (Wertsch, 1991/93).

Pero como Ramirez (1995) afirma, el concepto bajtiniano de lenguaje social no alcanza a explicar la complejidad de la acción humana o, lo que es igual, del uso de la palabra y su adecuación a la situación comunicativa particular. El propio Bajtín propuso el concepto de género de habla o género discursivo como un complemento adecuado al de lenguaje social. Mientras que el primero tiene más que ver con la orientación socio-ideológica de los significados de los distintos grupos y estratos sociales, el de género está relacionado con la forma que adopta el discurso en función de la situación particular de comunicación, del contexto social en el que los hablantes se relacionan, etc. Bajtín (1990, pag. 277) definía el género discursivo de la siguiente forma:

> *"el género discursivo no es una forma de lenguaje, sino una forma típica, un tipo, de enunciado; como tal, el género incluye una determinada clase típica de expresión propia del género dado. Dentro del género, la palabra adquiere cierta expresividad típica. Los géneros corresponden a situaciones típicas de la comunicación discursiva, a los temas típicos y, por tanto, a algunos contactos típicos de los significados de las palabras con la realidad concreta en sus circunstancias típicas"*

Los géneros discursivos se caracterizan por las situaciones típicas de comunicación verbal, y se constituyen a partir de enunciados que se repiten en determinadas situaciones sociales; es por ello por lo que siempre están ligados a contextos socioculturales. En este sentido, Wertsch (1991/93) establece una relación

entre géneros discursivos, lenguajes sociales y escenarios socioculturales, hablando del concepto de "*privilegiación"*; se refiere al hecho de que un instrumento mediador, tal como un lenguaje social, se concibe como más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural.

Una característica que diferencia el género discursivo del lenguaje social es su dependencia de la situación en el que se produce. Se puede decir que el género es un instrumento de comunicación cuyo uso rutinizado y predecible permite al hablante alcanzar determinados fines sociales en situaciones particulares (Barman, Irving y Philips, 1987; Brigg, 1993; Philips, 1987; Wertsch, 1991). A pesar de esta diferencia, los géneros y lenguajes se presentan frecuentemente entretejidos y mezclados. Finalmente, cabe decir que los géneros no representan formas unitarias y excluyentes de proferir enunciados, ya que el hablante puede llegar a combinarlos y complejizarlos para emplearlos en función de determinados objetivos retóricos.

3.1.2 Sobre las funciones del lenguaje

Al comienzo del presente capítulo se ha comentado que el lenguaje es un instrumento mediador de origen sociocultural (Wertsch, 1985, 1991/93, 1998). Pero esta preciada herramienta representa algo más que un mero instrumento comunicativo, ya que se trata de un recurso de incalculable valor para el desarrollo del individuo. Su potencialidad viene dada, entre otras cosas, por la versatilidad de tres de sus funciones básicas y principales: comunicativa, representacional y autorreguladora, que de forma breve exponemos a continuación:

Con respecto a la función comunicativa, se puede decir que el lenguaje es un sistema de signos, y que los mismos no son meros indicadores de la presencia o ausencia de ciertos elementos, sino que en sí mismos, durante el acto comunicativo, presuponen la realización por parte de los usuarios de ciertas operaciones de análisis, tanto en lo que respecta a los significantes como a los significados, caso de la generalización o la categorización. Teniendo en cuenta lo anterior, el lenguaje no es simplemente un mecanismo de transmisión de información entre un emisor que codifica un mensaje y un receptor que lo decodifica, sino que el carácter intencional de la

actividad lingüística hace preciso dar cuenta, no sólo del plano referencial de los mensajes, sino de interpretar su plano intencional.

En lo referente a la función representacional, es sabido que los signos que sirven de base a la comunicación lingüística no están ligados de forma necesaria o directa a referentes inmediatamente presentes en el tiempo o el espacio, pudiendo referirse a aspectos de la realidad presentes, pasados o futuros, reales o imaginarios (Belinchón, Riviere, Igoa, 1992). Los signos verbales poseen una naturaleza arbitraria, son construidos mediante principios de generalización e individualización, pero deben ser conocidos y compartidos por los usuarios para el logro comunicativo. Mediante la función representacional los signos categorizan "la realidad" y representan contenidos mentales sobre las cosas, designándolas y describiéndolas. Ello supone que el lenguaje no opera tanto como un sistema de señales primarias sino como un *segundo sistema de señales*, que mediante diversos procesos como la abstracción permite definir las características comunes del objeto para ser reconocido como miembro de una categoría concreta.

Pero como ya se ha comentado, el lenguaje no sólo posee la cualidad de permitir la comunicación entre personas, sino que además la posibilita intrapersonalmente, es decir, sirviendo como un importante instrumento de autorregulación de la actividad del individuo. No sólo le permite la relación con su medio externo, sino que además le sirve para "comunicarse consigo mismo" (Belinchón, Riviere, Igoa, 1992), constituyéndose así un plano reflexivo y metacognitivo que modifica el medio interno del hablante y su experiencia. La adquisición y uso del lenguaje permite alcanzar la reflexividad, favorecida a su vez por los procesos autocomunicativos, como la dimensión intraspicológica de la argumentación, que anteriormente hemos comentado. Supone el paso desde usos elementales de comunicación y expresión hasta la conciencia reflexiva y el autocontrol.

3.2 LA RETÓRICA COMO MARCO DE LA ARGUMENTACIÓN

Como veremos más adelante de forma detallada, existe un correlato entre argumentación, pensamiento y razonamiento. Una forma de acercarse al estudio de

estos fenómenos se ha llevado a cabo tradicionalmente a través de la ejecución y análisis de tareas de razonamiento y resolución de problemas lógico-matemáticos. Desde esta perspectiva, se parte de la idea de un ser "racional" dotado de una serie de reglas lógico-formales que son puestas en juego para la realización de una tarea, con soluciones cerradas y bien definidas; esta tarea sería el *silogismo*. En cambio, un nuevo enfoque a la hora de abordar el estudio de los procesos de razonamiento aparece con la *retórica* como marco. La retórica es el arte de persuadir mediante la palabra (Aristóteles, 384 a.C., Perelman & Olbrechts-Tyteca 1950, Billig 1980), y fue inicialmente desarrollada en la Grecia y la Roma Clásica, recuperada tras su decadencia en el racionalismo y empirismo de los siglos XVII al XIX por Perelman & Olbrechts-Tyteca en los años 1950 y posteriormente en 1970/1980 por el constructivismo social en Inglaterra, de la mano de autores como John Shotter, Michael Billig o Jonathan Potter. El interés de la retórica reside en el hecho de que es en los dilemas y debates donde las acciones, y por tanto la argumentación, entendida como acción discursiva, se manifiestan. Situaciones de controversia con múltiples alternativas de solución son escenarios favorecedores de la emergencia y desarrollo de este tipo de procesos.

3.2.1 Persuasión y argumentación

En terrenos tan variopintos como las relaciones cotidianas, el debate sobre los valores de nuestra la sociedad, el conflicto y la negociación hacemos uso de la retórica; desde una simple conversación hasta en el discurso más sofisticado. Así, el debate representa una forma de dialogo especial pues en él tratamos de hacernos comprender con el fin de persuadir a la persona o las personas que tenemos delante. Algunas habilidades necesarias para intervenir en un debate son las de describir y narrar, lo que no significa que sean las habilidades centrales del debate mismo. En realidad, son cruciales para intervenir en todo tipo de conversación, especialmente en esas conversaciones en las que, por encima de todo, la persona trata de hacerse comprender. No obstante, algunas preguntas quedan aún por esclarecer: ¿es la buena argumentación la meta perseguida en el curso de una discusión?, ¿es la persuasión el sentido final de los argumentos retóricos? Empecemos por la idea de *persuasión*, concepto clave en las retóricas clásica y moderna.

Cuando hablamos persuasivamente exponemos nuestros puntos de vista, no sólo con el fin de que éstos sea comprendidos por las personas que nos rodean, sino pretendiendo también que sean compartidos por el resto de la audiencia. Se intenta persuadir en situaciones tan variopintas como las siguientes: cuando un padre o una madre trata de hacer comprender a su hijo lo que ha de hacer para apartarse del mundo de la droga; cuando un político intenta convencer a sus oponentes de las ventajas de adoptar su punto de vista; cuando las imágenes publicitarias se esfuerzan por crearnos la necesidad de consumir un determinado producto; en aquellas situaciones en que el profesor o profesora hace ver la importancia de un tema en particular; en los intentos de una secta por hacerte miembro de la misma; etc. En todos los casos la meta perseguida por el interlocutor padre, político, agencia publicitaria, profesor o secta es la persuasión, independientemente de la ética de los motivos implicados en el acto persuasivo. En el acto persuasivo el orador en el uso de la palabra pretende hacer adoptar una opinión al interlocutor o interlocutora, tratando de vincularlo a ella y haciéndolo partícipe de la misma (Billig, 1987).

Pero un hablante en el uso de la palabra debe saber que su punto de vista no tiene por qué ser aceptado de inmediato. En realidad, un enunciado no alcanza la categoría de acto retórico hasta el momento en que llega a persuadir total o parcialmente a la audiencia. De la misma manera se ha de tener presente que el o la oyente, en su momento, tendrá derecho a tomar la palabra y a replicarnos, dentro de una cadena ampliamente estudiada por los retóricos que implica: *exposición*, *réplica* y *contrarréplica*.

Las claves que explican este juego de actores y perspectivas que se replican unos a otros en el curso de los debates se encuentra, sin duda alguna, en los albores de nuestra civilización, en la máxima de Protágoras, *todo logos tiene su antilogos*. Para los filósofos atenienses *logos* era equivalente a *palabra* y se encontraba, por tanto, conectada con términos como, *diálogo*, *discurso*, *enunciado*, *habla*, etc.; términos que, en definitiva, se referían a "palabra" usada en contextos comunicativos reales. Si *logos* hacía referencia a palabra proferida en el marco de la conversación (del dia-*logos*), de la acción y/o el pensamiento, era lógico pensar que ese *logos* expuesto por el orador produjera entre su audiencia voces de réplica que, en unos casos, contradecían y, en

otros, superaban al discurso expresado por un primer hablante. La máxima de Prorrogas aludía a que por muy bueno que sean nuestros argumentos, tarde o temprano alguien los replicará, encontrará sus contradicciones y desarrollará un nuevo argumento susceptible, a su vez de ser cuestionado (Billig, 1987).

En este intercambio comunicativo, y siguiendo las ideas de Bajtin, se puede considerar que los usos que hacemos del lenguaje están siempre dirigidos a un fin, destinados a una meta, y que ningún enunciado proferido por un hablante es imparcial. Esta importante dimensión del discurso se denomina organización *retórica* o *argumentativa* (Edwards, 1996, p. 40; Potter y Wetherell, 1995, p.82); supone, según Bajtin (1979,1986), que dentro de una interacción, una producción lingüística nunca es neutra, ya que siempre se realiza desde una determinada perspectiva, va dirigida a alguien ("*direccionalidad*" o "*addressivity*") y lleva implícito un posicionamiento que trata de ser presentado por el individuo como alternativa válida dentro de la conversación, aunque no se manifieste de forma explícita.

Este fenómeno, como se ha mencionado, es de suma importancia cuando lo analizamos dentro de un proceso de resolución de conflictos, ya que resulta interesante observar cómo los y las participantes, que en principio empiezan como partes opuestas, pueden construir un contexto de manifestaciones y argumentos con el fin de gestionar la situación, que les puede llevar al acuerdo y cierre del conflicto. En este sentido, Mercer (2001) comenta que el proceso de pensar colectivamente se puede considerar una actividad retórica donde la comprensión y el conocimiento compartidos se alcanzan por medio del conflicto y el debate además de la cooperación. Todos empleamos el lenguaje para perseguir unos intereses particulares, ya sean individuales o colectivos, sean competitivos o colaboradores. Así, el análisis de la retórica se presenta como muy importante para comprender la utilización del lenguaje como instrumento para el pensamiento colectivo. No obstante, dicha gestión puede ser de muy diversa naturaleza; así, a priori, se podría esperar que posiciones imperativas por parte de un interlocutor o interlocutora generen reacciones similares en la parte opuesta, mientras que el uso de argumentos más igualitarios y democráticos a la hora de resolver el conflicto de lugar a una resolución más equitativa y justa para todos.

Como se ha mencionado anteriormente, la retórica fue considerada por los griegos el arte de usar la palabra, arte al servicio de un pensamiento superior. En este sentido, cabría destacar dos aspectos: en primer lugar el acto retórico implica discurso que aspira a la verdad, aunque sólo alcance un conocimiento probable, y segundo, se produce en el marco de lo público, lo que lo hace susceptible de crítica por los otros. Para que nuestro discurso represente un verdadero acto retórico, éste tiene que pretender universalidad, distanciarse de lo meramente anecdótico, ya que sólo en la dirección de lo universal y lo genérico puede aspirar a la verdad o aproximarse a ella. No obstante, para mantener tal aspiración, necesitará someterse al juicio público, es decir, a las críticas procedentes de su audiencia. Estas propiedades del discurso forman parte de lo que en el marco de los estudios retóricos desde Aristóteles hasta Perelman se da en llamar *argumentación*. Perelman definía la argumentación como:

> *"técnica discursiva que apunta a ganar o a reforzar la adhesión del auditorio a las tesis que se presentan a su asentimiento. Toda argumentación supone un orador, que presenta un discurso (el cual puede, por otra parte, tanto ser comunicado por escrito como verbalmente), un auditorio a quien se dirige la argumentación (y que puede identificarse con el orador en la deliberación íntima) y un fin, la adhesión a una tesis o el acrecentamiento de la intensidad de la adhesión, que debe crear una disposición a la acción y si tiene lugar, desencadenar una acción inmediata".* Tomado de Vignaux (1986, p. 20).

Gran parte de nuestra comunicación se ocupa de la argumentación y la persuasión; hablamos y escribimos para influir en lo que hacen y piensan otras personas, para perseguir unos intereses concretos y para hacer que ocurra lo que queremos que ocurra. Según Mercer (2001), para ser persuasivos debemos llevar a nuestros oyentes por unos caminos discursivos que conduzcan a las conclusiones a las que queremos que lleguen. Disponer de una información contextual que apoye los argumentos es crucial, al igual que la elección de unas palabras u otras para crear una dirección a la interpretación que los oyentes hacen de ellas. Para que la persuasión tenga efecto, se buscan determinadas técnicas retóricas del instrumental lingüístico, buscando que los oyentes interpreten la experiencia de modo que cambien de opinión en la dirección deseada por quien ejerce la persuasión.

A modo de resumen, podemos decir, según Sánchez, Ramírez y Martínez (1998), que el estudio de la argumentación nos remite al análisis de problemas básicos que se han tratado históricamente en el marco de la psicología del pensamiento. Asimismo, Sánchez y Cala (1999) consideran que tradicionalmente se ha venido entendiendo desde la Psicología Cognitiva que el proceso de argumentación es un proceso eminentemente lógico o, al menos, que el razonamiento lógico es la mejor forma de aproximación al estudio de la argumentación, como ya indicaban Wason y Johnson-Laird en 1972. Sin embargo, desde los trabajos de Tversky y Kahneman (1973, 1974, 1983) se ha cuestionado seriamente que los humanos trabajemos únicamente de un modo lógico a la hora de razonar y argumentar. Según estos autores, durante este proceso las decisiones que tomamos se ven condicionadas más por el contexto en que nos es presentada la información que por la estructura lógico-racional de la misma (Kahneman, Slovic y Tversky, 1982). Finalmente, con el Constructivismo Social a finales de los años 80 y en la década de los 90 del pasado siglo, Billig, Harre, Edwards o Shotter, por ejemplo, desplazan el énfasis desde los procesos lógicos a los retóricos, abordando de un modo nuevo estos temas de estudio.

3.3 LA ARGUMENTACIÓN: UNA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO

Centrarnos en la acción argumentativa, partiendo de la base de que su objetivo es conseguir un asentimiento o evitar una critica, nos hace reflexionar sobre los procesos psicológicos que pueden estar implicados. El pensamiento y el razonamiento serían muestra de ello. En este contexto, cuando nos planteamos el estudio del pensamiento, una forma viable para abordarlo es a través de la argumentación, que como se ha dicho, es el género discursivo a través del cual las personas razonan y justifican sus acciones, hechos, creencias y opiniones, bien para ganar adeptos o para evitar/afrontar una crítica procedente de otra persona. Diferentes investigadores y científicos establecen una estrecha relación entre la forma en que argumentamos y la que pensamos.

Desde el constructivismo social[1], Billig (1987) defiende que existe una estrecha relación entre ambos procesos, pudiendo establecerse un correlato entre la forma en que argumentamos y la que pensamos. Para ello, y en la línea de lo planteado por Perelman y Olbrechts-Tyteca (1957/1994), apela al concepto de *deliberación*, defendiendo que argumentamos hacia los demás del mismo modo en que deliberamos (considerar/debatir consigo mismo pros y contras de una decisión). Asimismo, en toda argumentación se ve implicado el proceso de razonamiento, ya que la persona a la hora de elaborar un argumento debe elegir y organizar de entre todos los elementos los más convincentes. En el proceso de razonamiento y deliberación usamos los mismos argumentos que empleamos cuando tratamos de persuadir a otros. Con todo esto podemos afirmar, según Vygotsky, Luria o Bajtín, que el pensamiento posee un carácter *dialógico*, es decir, la persona pensando dialoga consigo misma como interlocutor. Como señala Billig (1987), aprender a argumentar puede ser una fase crucial en el aprendizaje del pensamiento.

3.3.1 La doble dimensión de la argumentación: interpsicológica-intrapsicológica

Otro elemento importante a la hora de acercarnos al estudio del pensamiento a través de la argumentación es la doble dimensión que ésta tiene: interpersonal, que se pone de manifiesto sobre todo en situaciones como el debate, e intrapersonal, en el sentido de que el razonamiento supone una argumentación realizada en el plano individual (intrapsicológico). Ambas dimensiones están relacionadas, de modo que la dimensión interpersonal es anterior, desde el punto de vista del desarrollo: en nuestros contactos comunicativos con los demás (discutiendo con ellos) aprendemos a razonar (a argumentar con nosotros/as mismos/as). Por esta razón, y como más adelante veremos con más detalle, se pone el énfasis en el uso del debate como medio para el estudio del curso de la argumentación.

Con relación a la diferenciación entre los planos inter e intrapsicológico de la argumentación, Ramírez (1995) hace referencia a la dimensión ética del aspecto intrapsicológico de la argumentación, según la cual el individuo debe estar dispuesto a dejarse convencer y, en sentido amplio, construirse a sí mismo. Esta idea enlaza con

[1] la *realidad* se construye socialmente dentro de tradiciones y actividades culturalmente compartidas, en cuya construcción las personas son agentes activos, por medio de instrumentos psicológicos específicos característicos del individuo en su contexto, y de la que son parte sustantiva la historia cultural y la historia personal

otra que defiende que la retórica argumentativa no se emplea exclusivamente en el plano de la dialéctica, de la persuasión hacia los demás, sino que también tiene una importante repercusión en quien la profiere. Austin (1990, pag. 145) comentaba "*a menudo, e incluso normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión o de otra persona. Y es posible que al decir algo lo hagamos con el propósito, intención o designio de producir tales efectos*". Este planteamiento deja claro el efecto de retorno que el enunciado o acto de habla produce sobre su realizador, y es que gran parte de las cosas que decimos o escribimos no están pensadas para los demás, sino para uno/a mismo/a. En esta misma línea Duncan (1989) nos plantea que las personas actúan retóricamente sobre si mismos y sobre los demás.

Al tomar en consideración esta doble dirección del acto retórico, la persuasión hacia los demás deja de ser el único motivo del mismo, ya que además se orienta hacia el propio interior de la persona con el fin de conseguir por parte del hablante un desarrollo personal y social ajustado a su entorno y grupo. El carácter transformador del acto retórico sobre el propio hablante tiene un reflejo sobre su desarrollo cognitivo y moral. En este sentido, los procedimientos tendentes a la persuasión y al uso del discurso oral se presentan como un instrumento y una vía adecuada para alcanzar el desarrollo moral. La relación entre retórica y desarrollo moral fue clave para filósofos y pedagogos como Quintiliano o Cicerón. Más recientemente, Burke (1969, pág. 53), analizando la relación entre ética y retórica, apela al concepto de *diálogo* como elemento por medio del cual "*los hablantes, al competir unos con otros, cooperan hacia un fin que trasciende sus posiciones individuales*", a la vez que supone "*reconciliar los opuestos en una síntesis final*".

3.3.2 Lógica y retórica: el argumento como *entimema*

Una cuestión de especial importancia resulta la diferenciación que existe entre la retórica y la lógica en este contexto. Se deriva de aquí una distinción conceptual entre los argumentos, *entimemas* o *silogismos retóricos* y los *silogismos lógicos*, propios de la dialéctica. Mientras que los segundos están necesariamente basados en procedimientos lógicos, los primeros no necesariamente lo están. Ramírez (1995) comenta que el propio

Aristóteles planteaba que el silogismo representa un procedimiento de la lógica porque parte de premisas irrefutables en busca de la "verdad", mientras que el entimema es típico de la retórica y parte de premisas sólo probables con las que se pretende argumentar para persuadir. Para entender mejor el armazón de todo argumento, podemos apelar a los trabajos de Billig (1987), y en especial a su obra *Arguing and Thinking*. Partiendo de su planteamiento, se pueden distinguir tres principios básicos que rigen la construcción de toda acción argumentativa:

1. Todo argumento lleva implícita la posibilidad de ser rebatido por un contra-argumento
2. Tanto argumentos como contra-argumentos pueden presentarse en un plano individual, social o en ambos simultáneamente.
3. Argumentar implica siempre un proceso de deliberación, que esta transitado por las líneas de tensión que conectan los procesos de particularización y generalización.

Si los dos primeros principios hacen referencia sobre todo a propiedades generales de todo argumento, el tercero de ellos es el que incide directamente en el contenido de los mismos. Se puede decir que la tensión entre la particularización (argumentación sobre particulares) y la generalización (argumentación sobre categorías) está estrechamente ligada con los dos modos básicos de pensamiento propuestos por Bruner. De esta forma, se traza un nuevo nexo entre los dos procesos que estamos tratando de relacionar y vincular, como son la argumentación y el pensamiento.

3.3.3 Tipos de pensamiento según Bruner y su relación con los modos de argumentación

Bruner (1988) hizo la distinción entre *pensamiento proposicional* y *pensamiento narrativo* y los asoció, respectivamente, con el empleo de argumentos de tipo universal-general y descriptivo-contextualizado. En términos retóricos y argumentativos, se puede decir que el objetivo de ambos es la persuasión, lograda por medios diferentes. Según Habermas, en el primer caso se persuade mediante la fuerza de los argumentos, mientras que en el segundo, la persuasión es dramatúrgica, exponiendo contenidos propios y

cotidianos ante los demás, contando un relato que describe actitudes y el modo de ser de los otros ante ella, creando la empatía necesaria para que dicho relato sea comprendido y aceptado.

Vemos cómo se puede hablar, según Bruner, de dos modos de funcionamiento cognitivo, de pensamiento, y que cada uno de ellos nos da la oportunidad de ordenar la experiencia, de construir la realidad y de convencer a otros mediante recursos diferentes. Estas dos modalidades son complementarias, pero no pueden reducirse la una a la otra, ya que tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de validación. Mientras el pensamiento proposicional se expresa en conceptos, definiciones o proposiciones abstractas, el pensamiento narrativo nos aporta riqueza de matices, características particulares y singulares de las acciones humanas, descripciones de incidentes particulares, que permiten comprender cómo los seres humanos dan sentido a lo que hacen. Se centra en sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos. De acuerdo con esto, la *narrativa* consiste en entender la vida como un "texto" que nos relatamos a nosotros mismos o a otros, sometido a interpretación y reformulación continuamente (Bruner, 1998).

Ambos modos producen significados y reflejan modos complejos de conocimiento. El narrativo describe acontecimientos propios o ajenos en un marco temporal, histórico o biográfico y, consiguientemente, refleja acciones, personajes y situaciones, utilizando el conocimiento de la vida cotidiana; el proposicional promueve la abstracción, y para alcanzar tal fin, sacrifica la temporalidad, la personalización y el contexto, creando sistemas de categorías descontextualizados. Mientras que el narrativo es el responsable de actividades humanas tan complejas como escribir un relato o desarrollar una historia, el proposicional lo es de lo que tradicionalmente conocemos como el pensamiento científico en todas sus versiones. Bruner nos dice a propósito de ambos sistemas de conocimiento:

> *"Esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. Un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes. Empero, aquello de lo que convencen es completamente diferente: los argumentos convencen de su*

> *verdad, los relatos de su semejanza con la vida. En uno la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica. En el otro no se establece la verdad sino la verosimilitud"* (Bruner, 1988; p. 23).

Tradicionalmente, y sobre todo en ámbitos racionalistas, se ha tendido a considerar que el pensamiento proposicional, como se aproxima a lo lógico-científico, es más avanzado y propio de etapas tardías del desarrollo, mientras que el narrativo es inferior, propio de un pensamiento inmaduro y que aparece en primer lugar en el curso del desarrollo, para, a lo largo de éste, ser sustituido por otro modo de pensar y organizar la realidad más racional. Las estrategias de tipo narrativo son ontogenéticamente anteriores a las conceptuales, hecho que ha llevado a considerar que los modos de pensamiento más abstractos son más eficaces desde el punto de vista del desarrollo; pero esto no tiene porque ser así. Más bien lo que ocurre es que en determinadas situaciones y contextos unos modos se privilegian frente a otros. Esto es lo que Wertsch (1991/93) denomina "*privilegiación*" de los instrumentos de mediación. En esta línea, Bruner habla de la existencia de una predisposición "*innata y primitiva*" en el ser humano hacia la organización y el pensamiento narrativo que nos permite rápida y fácilmente usarlo en la clasificación de la realidad.

3.3.3.1 Marcos o principios primitivos: *intersubjetividad*, *instrumentalidad* y *normatividad*

Estos dos modos de pensamiento son considerados por Bruner de segundo orden, ya que en su base se hallan tres marcos o principios primitivos: *intersubjetividad*, *instrumentalizad* y *normatividad*. Con estos conceptos, Bruner (1995) desarrolla una aproximación que permite explicar y comprender cómo las personas actúan y construyen significados en contextos culturales. Estos tres rasgos son constitutivos de toda acción humana. A continuación se describe cada uno de ellos.

La acción humana es intersubjetiva porque se realiza en un mundo compuesto de *otros*. Desde nuestros actos más elementales hasta los más sofisticados tenemos presente a los demás, ya sea de forma explícita o implícita. Ello es así

independientemente de que el otro u otra sean para nosotros colaboradores o, por el contrario, objeto susceptible de manipulación en el marco de nuestras acciones estratégicas. Sea cual sea la moralidad de nuestros actos, en todos ellos el *otro* está presente. Situamos los acontecimientos, interacciones y expresiones en un "*espacio simbólico*" que compartimos con los otros. De esta manera, gran parte del proceso de construcción de significados tiene que ver con el desarrollo de visiones o definiciones acerca de lo que es compartible con otros.

Pero no es posible intersubjetividad sin instrumentalidad. Los signos de todo tipo, incluidos los lenguajes, representan el medio por el cual nos relacionamos con los otros, tanto para demandar y obtener su colaboración, como para manipularlos en la consecución de nuestros propios objetivos. Este segundo marco de construcción de significados incide en la relación medios-fines: las acciones están mediadas por instrumentos, cuya selección va a estar condicionada básicamente por dos elementos: el objetivo que persiga el agente, y el grado de dominio o maestría en su uso. En el caso de la argumentación en el debate, el objetivo persuasivo que el hablante persiga y su destreza en el uso de recursos cognitivos, de razonamiento y deliberación, y lingüísticos, construirá un tipo de discurso u otro.

Y, por último, normatividad, definidora del marco de obligaciones y compromisos en el que todos los actos y expresiones se emplazan, el cual, a juicio de Bruner, configura el corazón de la cultura humana (Bruner, 1995; p. 22). En ese marco se establecen las leyes y reglas que crean las condiciones apropiadas por la cuales los actos de habla proferidos en la comunicación afectan a nuestros interlocutores, invitándoles a responder a nuestras demandas. Se refiere al marco cultural en el que se desarrollan las acciones, que provee de un escenario donde se representan las pautas y expectativas de los participantes en cualquier actividad. Los argumentos que se emplean en un debate trascienden, en cierta medida, el contexto particular en que son proferidos. Como decía Billig, son contrastados con sistemas de creencias y expectativas arraigadas en el marco socio-cultural de los participantes.

Bruner resume estos tres rasgos o propiedades de la acción en los siguientes términos:

> *"El primero la necesidad humana de relacionarse con otros en un encuentro de mentes; el segundo, emplazamiento en un contexto de actividad dirigida a metas dentro de un marco de relaciones medios-fines; y el tercero se ocupa del modo de situar los eventos en una estructura de acontecimientos esperada, segura y susceptible de legitimación"* (Bruner, 1995; p. 23).

3.3.4 La propuesta de Mercer: distintos tipos de conversación, argumentación y discusión

Uno de los autores que ha abordado el estudio de la argumentación en la conversación ha sido Mercer. Para este autor, las palabras "argumento" y "argumentación" tienen varios significados. Así, uno de ellos podría definirse relacionándolo con conceptos como disputa, pelea o riña, refiriéndose a una situación de confrontación entre dos o mas personas; es pues una especie de batalla verbal que puede llegar a ser acalorada y/o agresiva. En el lado opuesto, Mercer (2001) plantea que el término "argumentación" también se puede emplear para definir situaciones de debate razonado, conversaciones centradas en un tema concreto sobre el que se pretenden aportar visiones fundamentadas. Otro significado se puede emplear para describir un tipo especial de monólogo, una presentación retórica en apoyo de una teoría, una explicación y/o un planteamiento particular. Mercer plantea que en el curso de la conversación pueden darse características de todos estos tipos, y que la manera de hablar puede variar y oscilar de uno a otro dentro de una misma conversación.

En su afán por el estudio de los mecanismos de creación del pensamiento colectivo durante la discusión, Mercer (2001) propone la existencia de tres tipos de conversación, con propiedades argumentativas diferenciales. En la "*conversación disputativa*" se da un intercambio de turnos que puede llegar a ser agresivo, ya que se caracteriza por la negativa a aceptar el punto de vista del otro y por la constante reafirmación de la posición propia, salpicada de órdenes e imposiciones, en la que la actividad conjunta se convierte en una competición y no en una colaboración. Dicha colaboración es la nota característica de otro tipo de conversación, la "*acumulativa*", en la que los interlocutores se basan en las aportaciones de los demás y las complementan

añadiendo información propia, apoyándose mutuamente de una manera poco crítica, y construyendo conjuntamente un cuerpo compartido de conocimiento y comprensión. Los argumentos en este tipo se orientan hacia la elaboración conjunto de un espacio que refleje la aceptación de la otra parte. Finalmente, otro tipo es la "*conversación exploratoria*"; en ella los participantes abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás; se ofrece información para su consideración conjunta; se pueden rebatir y apoyar propuestas, explorar los puntos de vista ajenos y hacer preguntas, dando razones y alternativas. La participación es activa, se busca el acuerdo como base para el progreso conjunto y el razonamiento se hace evidente en la conversación.

Mercer (2001) plantea que el lenguaje es empleado como instrumento para hacer que ocurran, o que no ocurran cosas en el curso de estos tres tipos de conversación, en función de los intereses que se persigan en cada caso. Asimismo, indica que estos tipos son idealizados, y rara vez se presentan en estado puro, sino que se entremezclan. Pero, no obstante, al menos ofrecen la posibilidad de organizar de alguna manera la forma de estudiar la discusión. Asimismo, también nos permiten comprender la relación que existe entre las maneras que tenemos de usar el lenguaje para resolver problemas y crear conocimiento.

3.4 ARGUMENTACIÓN, CONFLICTO Y VIOLENCIA

Siguiendo con las ideas de Perelman y Olbrechts-Tyteca, y partiendo de la base de que la argumentación es una acción que trata de modificar un estado preexistente, debido a su carácter retórico, se puede trazar un vinculo que trate de esclarecer la relación de este tipo de acciones con la presencia de otros actos, como los que se dan en una situación de conflicto o violencia. Como vimos en el capítulo anterior, no podemos caer en la tentación de creer que ambos conceptos son sinónimos; el conflicto es un proceso que puede ser positivo o negativo según cual sea su gestión, mientras que la violencia es una desvirtuación de dicho proceso caracterizada por la presencia de una intención expresa de dañar, en busca de los más variados intereses. Así, tanto en uno como en otro proceso, la argumentación tiene cabida, si bien su finalidad puede ser bastante diferente según el caso.

3.4.1 La argumentación como acción dirigida al acuerdo

Para abordar el estudio de la argumentación durante el proceso del conflicto se puede recurrir, como se ha apuntado ya en varias ocasiones, a una situación típica de debate en la que existan diferentes puntos de vista y posicionamientos sobre un tema. Como se ha visto en el capítulo anterior, existen distintas maneras de actuar en un proceso de resolución, que van desde la más autoritaria hasta la más democrática o pacífica. Cuando tratamos de analizar las relaciones entre argumentación, violencia y conflicto, podemos partir de las ideas clásicas de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1957/1989/94), los cuales defienden que la argumentación supone la exclusión de conflicto y violencia, y a partir de ellas aportar nuevas reflexiones en el sentido de que estos elementos no tienen porqué ser incompatibles. El propósito de los siguientes párrafos es desarrollar estas ideas.

En el marco del primer planteamiento, se podría decir que durante el proceso de gestión del conflicto, el uso de la argumentación implica que se renuncia al mero uso de la fuerza, ya que lo que se busca es una adhesión a la postura planteada con ayuda de una persuasión razonada. Ello supone la exposición de razones o justificaciones de la postura adoptada, buscando el establecimiento de una comunidad o pensamiento colectivo que, mientras dura, excluye el empleo de la violencia, según Weil (en Perelman y Olbrechts-Tyteca 1957/1989/94). En esa misma obra, Dupréel indica que cualquier justificación es, por esencia, un acto moderador, ya que supone una predisposición hacia la comunión de las mentes. En este contexto, consentir y aceptar la discusión parece indicar la disponibilidad de una parte a tener en cuenta a la otra. En esta misma línea, Habermas, plantea que se produce una especie de racionalidad comunicativa que "*ofrece las posibilidades de coordinar las acciones sin recurrir a la coerción y de solventar consensualmente los conflictos de acciones*" (Habermas, 1987; pág. 33). También se puede encontrar una referencia en el tipo de *conversación exploratoria* visto anteriormente con Mercer (2001), en la que se da una búsqueda razonada de alternativas y planteamientos de cara a una resolución conjunta y eficaz. Este tipo de discurso expresa un ideal, una discusión en la que los participantes se esfuerzan, de una manera comprometida, por encontrar la mejor solución a las situaciones tratadas.

Un punto de encuentro entre argumentación y conflicto lo podemos encontrar en Perelman y Olbrechts-Tyteca (1957/1989/94), quienes defienden que el desarrollo de la argumentación y su punto de partida requieren la aprobación del auditorio. Estas palabras pueden ser interpretadas en un doble sentido; primero que quienes inician una discusión lo hacen buscando con sus argumentos el acuerdo y adhesión de la otra parte, y en segundo lugar, que esa parte debe ser considerada a priori para poder construir los razonamientos de forma adaptada a sus características y peculiaridades. Vemos con esto que el acuerdo se manifiesta de una doble forma, sin perder de vista que el fin último de la argumentación es defender lo planteado y ganar adeptos; dicho de otra forma sería "*yo empiezo aceptando a los otros para que finalmente ellos me acepten a mi*".

3.4.1.1 La aparición de la intersubjetividad

En este sentido, observamos cómo se da la búsqueda de un espacio de posibles acuerdos o negociación de posturas entre los debatientes, de intercambio de conocimientos y razones, de construcción de un contexto compartido. Se podría decir que los debatientes al exponer sus argumentos están "invitando" al interlocutor a elaborar un contra-argumento, ya que, como hemos visto, todo argumento tiene la propiedad de ser contraargumentado, lo cual nos acerca a un proceso como es la *intersubjetividad* (Rommetveit, 1979). Este fenómeno psicológico puede hacer su aparición en este tipo de situaciones. De forma concisa, se podría definir como la existencia de una serie de significados y perspectivas compartidas, logrados a través de esfuerzos coordinados. Supone llegar a un acuerdo o intento del mismo.

La intersubjetividad se hace evidente a través de una serie de dispositivos o mecanismos discursivos que despliegan las personas en una interacción, y que sirven de indicio para detectarla. Algunos son: *uso de formas plurales, repetición, paráfrasis.* Su importancia dentro del proceso de resolución de conflictos radica en el establecimiento de un referente común entre las dos partes, o lo que es lo mismo, un punto de solapamiento o comunalidad entre distintas posturas, por lo que se convierte en un elemento esencial dentro de la gestión del conflicto, por los posibles acuerdos que se pueden establecer.

Apoyarnos en el concepto de intersubjetividad nos acerca al posible establecimiento de un pensamiento colectivo entre los y las participantes del proceso comunicativo. Así, diferentes elementos lingüísticos van a favorecer la creación y el mantenimiento de este mecanismo. Mercer (2001) señala que uno de estos elementos condicionantes puede ser el *contexto*, y su construcción. El concepto de *contexto* es necesario para entender cómo empleamos el lenguaje para pensar conjuntamente, y su definición es bastante variada y controvertida. Parece claro que la existencia de un conocimiento común generado a raíz de una experiencia previa favorece pensar conjuntamente y encontrar soluciones satisfactorias. En este sentido, el que los y las participantes en un proceso de resolución de conflictos sean capaces de "fabricar" un escenario caracterizado por informaciones comunes y compartidas nos podría hacer pensar en un mayor éxito en el resultado final. No obstante, esto no es una regla matemática incuestionable.

A la hora de estudiar la manera en que el lenguaje favorece la creación de intersubjetividad, Mercer (2001) plantea que en la *conversación acumulativa*, donde se unen los intelectos de una manera no crítica y no competitiva, el lenguaje es usado para crear una identidad conjunta, una perspectiva compartida e intersubjetiva. En cambio, en la *conversación disputativa*, en la que los y las participantes intentan mantener sus identidades separadas preservando su individualidad, la creación de la intersubjetividad es más costosa y difícil. Respecto al otro tipo, la *conversación exploratoria*, cabe decir que el "si" no crítico de la acumulativa y el "no" defensivo de la disputativa pasan a un segundo plano, ya que el principal objetivo de los participantes no es ni proteger sus identidades e intereses individuales ni colectivos, sino ofrecer nuevas y mejores maneras de evaluación razonada, resolución mutua y comprensión conjunta, llegando a cuestionar sus propios puntos de vista, elementos todos que favorecen la creación de la intersubjetividad entre los hablantes.

3.4.2 La argumentación como acción de de control y poder

Cabe decir que este punto de vista se puede considerar sobre todo como un triunfo de la retórica persuasiva sobre la fuerza o violencia física, si bien ya se ha manifestado anteriormente que la violencia tiene múltiples formas de manifestación,

tanto a nivel físico como emocional y psicológico. En este sentido, aportamos nuevas reflexiones que tratan de relacionar argumentación, conflicto y violencia. Se considera que a través de la argumentación también se puede hacer uso de la violencia, tanto en su forma como en su contenido, eso sí, entendida como violencia verbal, y siempre en un plano discursivo. Aunque en principio la presencia de argumentos nos lleva a pensar que se da una situación de razonamiento, de intento por presentar elementos organizados para un fin, este fin no tiene por qué ser siempre saludable, sino que puede ser y de hecho lo es a menudo, interesado y orientado hacia una meta, que en ocasiones se identificará con el mantenimiento del poder o el control. Así, la construcción de argumentos no implica la neutralidad y asepsia de los mismos, ya que obedecen siempre a un propósito, que de ser malicioso, impregnará sus contenidos. En este sentido, Mercer (2001) plantea, como ya se ha visto, la existencia de un tipo de *conversación disputativa* caracterizada por la presencia de un planteamiento defensivo y una percepción del otro como amenaza, lo cual lleva al empleo de acciones discursivas caracterizadas por la hostilidad y la agresividad.

En las sociedades occidentales, el empleo de violencia verbal está teniendo cada vez mayor incidencia, sobre todo en ciertos escenarios que propician su uso. Los contenidos violentos se insertan en el discurso en numerosas situaciones, como es la de la violencia doméstica o maltrato. En estas situaciones, la figura del agresor tiende a manejar un discurso cuyo tema dominante está ramificado en la más diversa variedad de acusaciones y manifestaciones hacia la víctima, con el propósito de controlar sus acciones, ejercer el poder, manejar sus decisiones o dañar su imagen, con las consecuencias derivadas de todo ello.

3.4.3 Posición integradora

Tratando de reflexionar sobre estas dos posiciones, podemos apreciar que tanto una como otra tienen aspectos sensatos y coherentes. Se puede adoptar un punto intermedio en el que ambas no tienen por qué excluirse. Más bien, cabría decir que pueden ser complementarias y mezclarse en una misma conversación, tal y como plantea Mercer (2001), ya que es cierto que el uso de la argumentación al menos ofrece a las partes la posibilidad y oportunidad de abordar un conflicto de forma dialogada y

razonada, permite el intercambio de pareceres durante el diálogo y puede llegar a facilitar el entendimiento, la comprensión y el conocimiento mutuo; aunque no es menos cierto que todo este aparato puede tener un horizonte muy definido y premeditado, para cuya consecución se ponga en marcha toda una trama discursiva cargada del más variado repertorio de técnicas persuasivas dirigidas a la consecución, y/o mantenimiento del control y el poder sobre algo o alguien.

3.5 DISCURSO Y GÉNERO

Cuando tratamos de analizar la posible relación entre el ser hombre o mujer y los procesos discursivos que son utilizados, nos encontramos con la clásica disyuntiva de delimitar las posibles diferencias y semejanzas entre varones y mujeres, a la hora de llevar a cabo esta acción. Los primeros estudios, en los años 80, que trataron de analizar la relación entre género y discurso, lo hicieron centrados en resaltar la existencia de diferencias entre hombres y mujeres, en lo que a su discurso se refiere. Durante los años posteriores, una nueva vertiente se ha venido ocupando y preocupando por minimizar, relativizar y contextualizar tales diferencias.

3.5.1 Estudios defensores de las diferencias discursivas en función del género

Dos claros ejemplos de autoras que se han centrado en resaltar la existencia de diferencias en los usos discursivos de hombres y mujeres, han sido Tannen y Gilligan.

Tannen (1990/1991) plantea la existencia de dos tipos de habla: *pública* (*informativa*), y *privada* (*afectiva*), típicas de hombres y mujeres, respectivamente. La autora plantea desde la niñez unos y otras aprenden usos diferentes del lenguaje; así mientras ellos emplean un discurso sobre todo abstracto, ellas recurren más a la utilización de elementos contextualizados, de su vida personal, incluso en situaciones públicas.

En una línea similar, los trabajos de Gilligan (1982) sobre desarrollo moral, defienden la existencia de dos conceptos de moralidad diferentes en hombres y mujeres.

La autora indica que este hecho tiene una clara implicación sobre la orientación moral de las personas; los hombres se basarían en una *ética de justicia* y las mujeres en una *ética de cuidado*. Ante una situación problemática, ellos recurren sobre todo al uso de reglas y normas abstractas y generales, mientras que ellas lo hacen mediante elementos afectivos y de la situación particular.

3.5.2 El carácter situado de la relación entre discurso y género

Dentro de la vertiente que cuestiona la existencia de diferencias esenciales en función del género, podemos citar a autoras como Crawford, Jaffee y Hyde.

Crawford (1995,2003) defiende que el discurso de hombres y mujeres puede estar sujeto a numerosos factores del escenario en el que tiene lugar, y no tanto al hecho de ser varón o mujer. Así, el lenguaje no lo concibe como algo estático, sino como un proceso influenciado por las condiciones contextuales. La autora comenta que asumir de partida las diferencias discursivas en función del género suele conducir a que las mismas se vean reforzadas.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el género no siempre parece ocasionar diferencias discursivas, sino que diferencias y semejanzas parecen ser situadas y dependientes del contexto y la situación o escenario (Jaffee y Hyde, 2000; Hyde, 2005). En una revisión meta-analítica, Jaffee y Hyde (2000) analizaron cuantitativamente el efecto del género sobre la orientación moral. Más concretamente, partieron de la diferencia propuesta por Gilligan (1982), según la cual los chicos se orientaban preferentemente hacia la justicia y las chicas hacia el cuidado. Los resultados de la revisión de cuarenta y seis estudios demostraron que las diferencias en función del género en el razonamiento moral y la orientación moral son pequeñas.

En esta misma línea, Hyde (2005) ha propuesto recientemente su *hipótesis de similitudes de género*, que gira sobre dos ideas básicas: hombres y mujeres son más semejantes que diferentes, y las diferencias psicológicas son sobre todo debidas al contexto en el que las acciones transcurren. La autora comenta que se han exagerado las diferencias, y esto ha tenido consecuencias sobre numerosos ámbitos. Así, en la construcción de la identidad de género; mujeres y hombres, niñas y niños aceptan las

distinciones de género como parte de su auto-concepto, apropiándose y asignándose a sí mismos/as roles y comportamientos que son la norma "adecuada" socialmente para personas del mismo sexo (Crawford, 2006) y que actúan como un factor de estructuración social que divide a la sociedad y a la cultura en dos grupos diferenciados: hombres-mujeres.

De esta manera, cobra importancia la especificidad del contexto o de la situación particular, ya que puede favorecer un tipo u otro de discurso. Más bien lo que ocurre es que en determinadas situaciones y contextos unos modos de discurso se priman frente a otros. Es lo que Wertsch (1991/93) denomina "*privilegiación*" de los instrumentos de mediación.

Por ello, resaltar el carácter situado del discurso, y por tanto la importancia del contexto o escenario en la formación de los géneros discursivos, nos puede facilitar una mejor interpretación de las relaciones que se establecen entre un contexto específico y los procesos de construcción del discurso, en relación con el género. En este sentido, diferentes autores y autoras han otorgado un papel crucial a las condiciones que pueden conformar un contexto específico o situación particular. Así, el contenido de un dilema (Crandall, Tsang, Goldman, Pennington, 1999), los factores situacionales (Jaffee y Hyde, 2000), o la relación entre el "self" y los otros (Ryan, David y Reynolds, 2004) se han mostrado más determinantes a la hora de desplegar un tipo u otro de discurso que el hecho de ser hombre o mujer.

Vemos, pues, cómo se ha venido dando una doble vertiente en cuanto a la relación entre género y discurso. Ciertos enfoques resaltan las diferencias, en el sentido de una mayor tendencia de las mujeres a emplear formas de discurso y pensamiento ligadas a la experiencia cotidiana, mientras que los hombres, prefieren el uso de formas abstractas y generales. En una línea diferente, la otra vertiente resalta el carácter contextual de estas diferencias, argumentando que el uso del discurso no depende solamente del género, sino que está ligado a los contextos y a los escenarios socioculturales en los que mujeres y hombres participan. Además, esta posición resalta el carácter situado y contextual de la propia construcción del género, que más que como

una cualidad inherente de las personas, debe entenderse como algo que se "actúa" en los escenarios cotidianos (Cala, Bascón, De la Mata, 2007).

3.6 DISCURSO Y GRUPOS DE DISCUSIÓN: EL DEBATE

Un importante pilar en el que podemos encontrar soporte para esta línea de trabajo es la Psicología Discursiva, la cual se interesa por lo que las personas hacen con su habla o sus textos (Potter y Wetherell, 1995, p.80-81). Para esta disciplina, el habla cumple diferentes propósitos. No es sólo concebida como comunicación, sino como acción; el discurso se considera como un acto que desempeña el individuo mediado por instrumentos semióticos, caso del lenguaje. Así, el concepto de *discurso actitudinal* hace referencia a que es en el contexto de la conversación donde mejor se manifiestan las actitudes, ya que el discurso, como hemos visto anteriormente, no sólo se dirige a los demás, sino que también influye a nivel intrapsicológico, en la persona que lo profiere; muestra de ello es que a veces somos conscientes de nuestra situación u opinión sobre un tema al presentarlo a los demás.

Otra dimensión importante del discurso, como se ha comentado antes, es su organización *retórica* o *argumentativa* (Edwards, 1996, p. 40; Potter y Wetherell, 1995, p.82). Ello supone, según Bajtin (1979,1986), que dentro de una interacción una producción lingüística nunca es neutra, ya que siempre se realiza desde una determinada perspectiva, va dirigida a alguien ("*direccionalidad*" o "*addressivity*") y lleva implícito un posicionamiento que trata de ser presentado por la persona como alternativa válida dentro de la conversación, aunque no se manifieste de forma explícita. La argumentación, por lo tanto, como venimos diciendo, es un tipo de discurso, de acción que el individuo lleva a cabo a través de un instrumento como es el lenguaje, con capacidad semiótica, simbólica, comunicativa, referencial y reguladora de la propia conducta.

En el establecimiento de este contexto comunicativo el tipo de acto que nos interesa es, pues, el *discurso*. La palabra discurso se encuentra semántica y etimológicamente relacionada con el verbo *discurrir*, lo que pone de manifiesto su carácter temporal, continuo y fluido, frente a otras actividades "densas" y "discretas"

más fácilmente reconocibles y categorizables por parte del observador, lo que le hace tener unos límites imprecisos, especialmente cuando se compara con otras acciones y actividades de resolución de problemas. Así, el uso de actividades y tareas que desencadenan discurso, como las conversaciones espontáneas, conversaciones semiestructuradas y debates, está especialmente indicado para su estudio y análisis.

Dentro de este proceso, un enunciado o acto de habla proferido por cualquiera de los o las participantes en la conversación, inserto en un género narrativo o descriptivo, podría dar pie a un comentario o evaluación por parte de otro, con el consiguiente inicio de un debate que trascendería el plano narrativo-descriptivo para continuar en el de la argumentación. Cabría igualmente la dirección contraria: el enunciado podría haberse iniciado en el marco del género argumentativo y desencadenar en sus interlocutores enunciados más próximos a la conversación coloquial. De esta forma se puede desencadenar una actividad más amplia y más compleja de carácter discursivo y dialógico. Más adelante, en el siguiente capitulo, se hará una reseña más completa del enunciado como unidad de análisis.

El análisis de la comunicación representa el estudio de una forma de actividad en la que, al contrario de otras, la segmentación en acciones se complica por el *continuum* que su estructura de discurso comporta. Si en la mayor parte de las actividades de resolución de problemas las acciones incluidas en ellas pueden considerarse discretas, con un principio y un fin bien definidos, al estar igualmente definidos los objetivos que se pretenden alcanzar, las acciones y los enunciados que hacen posible la comunicación se entretejen de forma compleja. Cuando el tema es conflictivo para los participantes implicados en la conversación, ésta puede, en muchos casos, darse por terminada sin que se haya alcanzado un compromiso o acuerdo satisfactorio que nos permita salir del atolladero.

Especial interés tiene el estudio del discurso en el seno de un grupo y de las interacciones que en él se llevan a cabo; ellas son las responsables últimas de su constitución y desarrollo. En este sentido, es más correcto hablar de *grupal* que de *grupo*. Lo grupal como proceso constitutivo que favorece las interacciones entre individuos, por las que un colectivo se va constituyendo y organizando. Se trata de una concepción de grupo, no tanto como *esencia*, sino como *existencia* o realidad en

continuo proceso de constitución. En este proceso se puede alcanzar la intersubjetividad, que es la meta final de los encuentros y de los actos comunicativos de los participantes, según han señalado diversos autores como Habermas, Rometveit, o Wertsch.

Tratando de relacionar la actividad discursiva con escenarios de resolución de conflictos, se perciben una serie de cuestiones de especial relevancia. Durante un proceso de gestión de conflictos la dimensión argumentativa y el pensamiento, que como se ha dicho, guardan una estrecha relación entre sí, pueden fluctuar de manera considerable en función de la situación contextual. Como se ha visto, las posiciones más tradicionalistas, que han asemejado pensamiento y resolución de problemas con una única solución posible, han quedado superadas por la idea de que es loable defender un modo de pensamiento diversificado, susceptible de ser conocido a partir de la forma en que argumentamos, del manejo de alternativas, sin que unas sean correctas y otras no. En este sentido, la Teoría de la Actividad de Leontiev (1981), las aportaciones de Wertsch (1991/93) y Tulviste (1992) confirman que una cultura o ser humano no posee un único modo de pensamiento, sino diferentes tipos de pensamiento verbal, que se ponen en marcha en función del tipo de actividad que se este llevando a cabo en cada momento, relacionando así los escenarios de actividad y los modos de pensamiento.

En este sentido, la perspectiva que la persona adopta en dicho escenario de actividad puede generar un modo de discurso concreto. Por ello es interesante estudiar la producción discursiva, ya que el lenguaje no supone un añadido a la acción, sino que su uso modifica por completo la estructura de la misma; y ese hecho nos invita a utilizar este preciado instrumento, no sólo como herramienta para el análisis, sino para el cambio. Así pues, una forma de acercarnos al estudio del pensamiento de los actores en los procesos de resolución de conflictos podría ser a partir del análisis de muestras del discurso de los hablantes. El análisis del discurso y la argumentación nos ayudan a aproximarnos al estudio del pensamiento, en este caso en situaciones de discusión, debate, conflicto y toma de decisiones.

3.6.1 Los grupos de discusión

Centrándonos en la forma de abordar el estudio del discurso, podemos decir que, dentro de las metodologías cualitativas, los grupos de discusión o *focus groups* han sido progresivamente usados en la investigación psicológica y en los estudios de género (Cala y Trigo, 2004), por las ventajas metodológicas que ofrecen: naturalidad frente a artificialidad, contexto social que favorece la aparición y creación de significados en las interacciones, y la focalización del proceso en los participantes, entre otras. Son definidos por Beck, Trombetta & Share, como "*discusión informal entre individuos seleccionados en torno a un tema específico*". Tienen su origen a mediados del siglo pasado y fueron propuestos por el sociólogo Robert Merton, junto con Patricia Kendall y Marjorie Fiske

Una de las máximas defensoras de su empleo en los estudios de género es Sue Wilkinson (1999). Esta técnica está indicada en casos exploratorios, interpretativos y en el estudio de cuestiones controvertidas. La autora defiende que los tres grandes problemas que presentaban las metodologías tradicionales, sobre todo las cuantitativas, son reducidos en gran medida por los grupos de discusión:

- *Artificialidad*: aportan la naturalidad de los procesos de interacción social entre personas, acercándose al estilo cotidiano.
- *Descontextualización*. Los grupos de discusión permiten observar y analizar la construcción de significados (*meaning-making*) a través del intercambio de turnos, opiniones y expresiones en un contexto social, que el propio grupo es. Asimismo, proporcionan la posibilidad de captar actitudes, reacciones o "*insights*" que raramente se darían en un contexto no grupal.
- Explotación (jerarquía investigador-participantes): se reduce el poder y control del investigador, asumiendo un papel de moderador del grupo.
- *Otras ventajas:*
    - Permiten, entre otras cosas, recoger lo que los participantes dicen "*en sus propias palabras*".
    - Posible aplicación en grupos desfavorecidos socialmente.
    - Permiten la Investigación-Acción, favoreciendo simultáneamente el cambio.

- Permiten la toma de conciencia común dentro del grupo.
- Permiten el estudio y la aproximación a casos exploratorios, interpretativos y a cuestiones controvertidas.

El grupo de discusión permite observar cómo son elaboradas y expresadas las opiniones, así como modificadas en el contexto del debate con otros. Según Kitzinger (1994), durante la discusión los significados son continuamente negociados y renegociados, con la importancia que este fenómeno tiene dentro del proceso de resolución de conflictos.

Para Stewart y Shamdasani (1990), a la hora de formar un grupo de discusión, debemos ser conscientes de que existen unos factores que van a condicionar la locomoción del grupo y el resultado final:

- *Variables intrapersonales:* físicas, demográficas y psicológicas.
- *Variables ambientales:* contexto, distancia física, modelos de actuación, estilos de liderazgo.
- *Variables interpersonales*: cohesión grupal, homogeneidad vs. heterogeneidad, poder social, comunicación verbal y no verbal, participación**.**

3.6.2 El debate

Asimismo, dentro del proceso de discusión, el debate tiene algunas propiedades que lo convierten en un recurso metodológico excepcional para estudiar los procesos de pensamiento en general, y la influencia que en los mismos ejerce el contexto social y cultural. Su carácter interactivo hace de él un importante instrumento para el aprendizaje, tanto de materias escolares como de destrezas sociales y comunicativas. El debate requiere y permite la exposición, el conflicto y la negociación de información y puntos de vistas, implicando un esfuerzo de los y las participantes para crear realidades compartidas. Ello permite acceder a nuevas ideas, buscar acuerdos, así como la posibilidad de argumentar y contra-argumentrar para exponer y defender las propias opiniones, aspectos que finalmente aportan al individuo un nuevo modo de comprender su realidad, y un nuevo modo de relacionarse con su entorno social y físico, a la vez que

nuevas formas de entendimiento del otro y del propio hablante. La naturaleza social del debate y del grupo de discusión lo convierte en un escenario indicado para investigar sobre temas controvertidos, en los que se pone en juego la argumentación dentro del proceso de resolución de conflictos. En este contexto de conflicto, como la negociación interpsicológica es explicita la mayoría de las veces, el grupo de discusión facilita la observación del proceso de uso y apropiación de instrumentos semióticos en el proceso de argumentación y reflexión, entorno al tema objeto de debate y resolución.

3.6.3 Algunos estudios del Grupo de Investigación "Laboratorio de Actividad Humana"

Los estudios promovidos desde los años 80 por Ramirez y llevados a cabo por el grupo de investigación Laboratorio de Actividad Humana avalan la importancia de los debates en el seno de grupos de discusión como medio, no sólo para el estudio, sino para la intervención, de cara al desarrollo de diversas capacidades. Varios han sido los campos y objetos de estudio que se han abordado y desarrollado en este ámbito. Dichos estudio se han centrado especialmente en dos temáticas, la identidad cultural (Sánchez, Macías, Marco y García, 2005) y las actitudes en relación con el discurso, la escolarización y el género en situaciones de interacción social (Cala, 1999, 2002, 2005; Cala y De la Mata, 2004). En ambos casos la metodología empleada consistía en el desarrollo de debates en grupos de discusión, sobre contenidos relacionados con las temáticas en cuestión. Nos centraremos en el segundo tema, por relacionarse más directamente con esta investigación.

De forma concisa se expondrán los aspectos más sobresalientes del estudio anterior. En él se adoptaba una nueva en la forma de abordar el estudio de los procesos psicológicos, abandonando la idea de individuo como ser coherente y racional a la hora de resolver problemas, con una posición actitudinal previamente determinada. Más bien, se proponía el estudio de las actitudes en el contexto en que se producen y desarrollan, es decir, en la interacción social, ya que es ahí donde las personas construyen versiones sobre los hechos. El discurso se convierte, pues, en una acción a través de la cual el individuo se posiciona respecto a un tema. Por ello, se abandona la utilización de escalas y cuestionarios como metodología, y se propone el uso de debates en grupos de

discusión y el posterior análisis del discurso mediante un sistema de categorías. Los temas planteados eran el trabajo de la mujer fuera de casa y las tareas domésticas. Cuando alguien discute sobre un tema construye una versión con la que intenta conseguir que los demás se adhieran a una determinada propuesta. Por lo tanto, en lugar de concebir a la persona como alguien que sigue una serie de reglas para llegar a una única solución posible, se pone énfasis en la estrecha relación entre pensamiento y discurso argumentativo en relación con las actitudes. La metodología empleada combinó los procedimientos estadísticos con otros de carácter cualitativo.

De la amplia variedad de resultados obtenidos en este estudio, nos centraremos en los que hacen referencia a la estructura argumentativa, es decir, a la clasificación *afirmación* y *afirmación-justificación*, por ser lo más vinculado con la presente investigación. Cala (1999, 2002) y Cala y De la Mata (2004) concluyen que tanto hombres como mujeres de alfabetización justifican sus afirmaciones en menor medida de lo esperado, al contrario que en el nivel de graduado; los universitarios y universitarias se situaron en un nivel intermedio. Con respecto al género, podemos señalar que las diferencias sólo fueron significativas en el nivel de alfabetización, donde se observó un mayor número de afirmaciones y menor de justificaciones en hombres respecto a mujeres. Los resultados en torno a las dos unidades temáticas, trabajo de la mujer fuera de casa y tareas domésticas, arrojaron datos igualmente interesantes sobre actitudes igualitarias y no igualitarias. Estos resultados pueden ser consultados en Cala (1999, 2002, 2005; Cala y De la Mata, 2004).

3.7 RESUMEN

Para finalizar el capítulo, sería conveniente resumir de forma breve la información presentada. La argumentación es un género discursivo, una destreza típica de una situación comunicativa particular, caracterizada por la exposición de razones y justificaciones de cara a la defensa de una posición o de cara a evitar una critica. Es considerada como un tipo de discurso, entendido como acción mediada por un instrumento culturalmente determinado como es el lenguaje, cuyas tres funciones básicas y principales: *comunicativa*, *representacional* y *autorreguladora*, lo convierten

en una preciada herramienta. El enunciado se presenta como la unidad real de la comunicación. En este marco, la retórica se muestra como un marco adecuado para acercarse al estudio del discurso argumentativo y, por consiguiente, al estudio de procesos como el pensamiento y el razonamiento, por los correlatos existentes. Se hace una reflexión sobre la doble vertiente de la argumentación como acto retórico, interpsicológica e intrapsicológica, y se analiza la relación entre los dos modos de pensamiento, proposicional y narrativo, y la argumentación. Esta se puede presentar de diferente forma según los distintos tipos de conversación, disputativa, acumulativa y exploratoria, siendo el fenómeno de la intersubjetividad un elemento de considerable importancia de cara a la buena gestión del proceso comunicativo. En este sentido, durante el proceso la argumentación puede ser orientada hacia el acuerdo, o por el contrario como herramienta de búsqueda y/o consolidación del control y el poder sobre las acciones de los demás, en cuyo caso estaríamos hablando de un fenómeno como la persuasión. En un intento por esclarecer la relación entre discurso y género, se presentan algunas de las posiciones teóricas más relevantes, que se concretan por un lado en la defensa de las diferencias discursivas por razón de género, y por otro, en la consideración de que semejanzas y diferencias entre hombres y mujeres parecen ser situadas y dependientes del contexto, la situación o el escenario. Finalmente, dado que entendemos que el discurso siempre es actitudinal, se propone el debate en grupos de discusión como metodología apropiada e indicada, por sus numerosas ventajas de cara al estudio de la interacción social.

Capítulo 4. MARCO Y OBJETIVOS

4.1 EL *ENUNCIADO* COMO UNIDAD DE ANÁLISIS

El enfoque sociocultural pone el énfasis analítico en la forma en que las personas hacen usos concretos de los instrumentos mediadores. En este contexto, Bajtín (1986) defiende que el análisis de los lenguajes sociales y de los géneros discursivos (instrumentos mediadores) asociados a cada escenario de actividad deberíamos hacerlo a través de los enunciados proferidos por los y las hablantes, es decir, a través de la acción mediada. Para este autor, el habla finalmente se da en forma de enunciados concretos, y los géneros discursivos se corresponderían con "*formas de enunciados relativamente estables*", (Bajtín 1986). En esta línea, Holquist y Emerson (1981) consideran que el enunciado existe sólo cuando una voz lo produce. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el enunciado se convierte en el elemento nuclear a la hora de abordar el estudio del discurso.

Por todo lo anterior, en este estudio se ha tomado el enunciado como unidad de análisis, considerado como el turno completo de palabra de un participante. Sería recomendable caracterizar este elemento del discurso al que Bajtín (1986) denominó "*unidad real de la comunicación*", mostrando sus tres propiedades principales: *limites*, *finalización* y *forma genérica*.

Con respecto a la primera, el autor señala que los límites de un enunciado están determinados por el cambio de hablante. Donde más claro se ve este hecho es en el diálogo. La segunda propiedad está "inseparablemente ligada a la primera", ya que un enunciado finaliza cuando el hablante ha acabado de decir todo lo que pretendía, permitiendo la posibilidad de responder al mismo. La tercera y más importante según Bajtín es su forma genérica; a pesar de su individualidad y subjetividad, el discurso de un hablante puede adoptar las formas de un género discursivo concreto y desarrollarse basándose en el mismo, hecho que puede incluso ocurrir sin que la persona sea consciente de ello.

Según Bajtín (1986), otras tres características pueden observarse en los enunciados: su contenido semántico, su especto expresivo y su relación con otros enunciados. Todo enunciado hace referencia a un determinado *contenido semántico*, a una temática, lo cual implica el posicionamiento del individuo ante dicho tema; este hecho es lo que el autor denomina *aspecto expresivo*, y supone una especie de evaluación subjetiva y emocional del contenido referencial del enunciado. Asimismo, Bajtín (1986) considera que cualquier enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación porque siempre va dirigido a alguien; en este sentido afirma que los enunciados no son autosuficientes, ya que nunca se producen sin que otros lo precedan o los sigan, es decir, se pueden dar como respuesta a enunciados previos o como anticipo de otros. Estos dos hechos condicionan la elección de un género discursivo u otro por parte del hablante.

4.2 SOBRE EL DEBATE

En relación con el debate, dilema y discusión, se puede decir que es el contexto donde las acciones se construyen y manifiestan de forma más directa y ecológica, (Cala, 1999), ya que en él se propicia la controversia, el conflicto y la posibilidad de negociación ante unas circunstancias que son vistas y vividas como reales y cercanas; así el individuo se convierte en un "actor o actriz" de su propia realidad, representando su posicionamiento ante el problema. Asimismo, se ofrecen diferentes alternativas de una misma situación, lo cual enriquece las perspectivas de los participantes, quienes a través del debate toman conciencia de sus actos.

Como vimos en el capítulo dedicado a la argumentación, la relación entre escenarios de actividad y modos de pensamiento y discurso era bastante evidente. Basándonos en la Teoría de la Actividad de Leontiev (1981), podemos establecer una relación entre escenarios de actividad y modos de pensamiento y discurso, es decir, cada tipo de actividad genera un modo de pensamiento, actuación y elección de los instrumentos mediadores concretos. El *escenario de actividad* es descrito según Wertsch, (1988), como un "*escenario situacional institucionalmente definido*", en el que se suponen y despliegan una serie de expectativas sobre roles y medios "adecuados" o asociados a dicha situación, y que son utilizados por los y las participantes.

Sabiendo que los modos de discurso y pensamiento dependen del escenario de actividad en el que se desarrollan y de la situación, y que nuestro interés reside en analizar situaciones controvertidas como el conflicto y el maltrato, podríamos elaborar para su estudio situaciones de dilema, debate y reflexión. Así nuestras variables explicativas van a ser consideradas como posibles escenarios cultural e históricamente bien definidos: pandilla homogénea o mixta, actuaciones asociadas a un rol social de chico o chica, y conflicto de grupo o pareja con maltrato. Estas situaciones pueden generar diferentes modos de pensamiento y acción, en este caso sobre el discurso argumentativo.

4.3 OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la convergencia del marco teórico expuesto y la existencia de necesidades evidentes en el análisis de ciertos temas característicos durante la adolescencia, este trabajo se propone, de forma general, estudiar algunos de los procesos psicológicos implicados en el proceso de resolución de conflictos en adolescentes, caso del pensamiento, el razonamiento y especialmente la argumentación, así como de ciertos fenómenos y comportamientos relevantes acaecidos durante dicho proceso.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos planteamos como objetivo principal analizar y caracterizar el discurso argumentativo de chicos y chicas adolescentes durante un episodio de resolución de conflictos, planteado en forma de dilemas morales. Concretamente nos proponemos estudiar la doble dimensión de la argumentación, tanto su forma como su contenido, en función de tres elementos que serán tomados a priori como posibles condicionantes, caso del tipo de interacción o grupo como contexto-escenario del conflicto, el ser chico o chica y el tipo de dilema que representa distintas modalidades de conflictos. Trataremos de establecer a través de un análisis de tipo cuantitativo estadístico si los modos de argumentación varían según el tipo de grupo y el tipo de dilema. Asimismo se analizarán las semejanzas y diferencias entre los y las adolescentes, y cómo estas se relacionan con los factores anteriormente mencionados.

Dado que nuestro interés reside en explorar el discurso adolescente, principalmente según dos dimensiones como las relaciones de género y la respuesta ante los conflictos, otro de los objetivos que se plantea este estudio es detectar, mediante un análisis interpretativo de tipo cualitativo, fenómenos y temáticas emergidas durante las situaciones conflictivas planteadas a los y las adolescentes, para tratar de esclarecer posibles acciones, comportamientos, elementos o procesos que puedan darse durante el proceso de gestión del conflicto.

En relación con los dos objetivos anteriormente expuestos, otro propósito de esta investigación es averiguar si la inclusión en el diseño de la variable tipo de dilema, y por tanto la presencia de distintos tipos de conflictos, condiciona y/o modifica el discurso de los y las adolescentes a la hora de su resolución. Para ello se procederá a la comparación de los resultados de este estudio con los de otro realizado previamente por el mismo investigador en el que no se consideró la variable tipo de dilema.

Derivado de lo anterior, pretendemos demostrar el carácter situado de la relación entre género y discurso, mostrando cómo la cuestión de las diferencias y semejanzas discursivas entre chicos y chicas surgen o se construyen a partir de la interacción en contexto.

Otro objetivo que nos proponemos es indagar si el tipo de grupo, y por lo tanto el tipo de interacciones entre los y las adolescentes, actúa como posible escenario que determine un modo de discurso argumentativo típico y diferente según el caso.

Finalmente, un último propósito es establecer la dirección de las distintas secuencias argumentativas sucedidas en las interacciones entre chicos y chicas adolescentes, así como la distribución del contenido de los argumentos empleados en cada una de ellas, analizando si se dan de la misma manera en distintos contextos. De esta manera, podremos conocer el origen y el destino de los argumentos, qué tipo de los mismos se profieren según cada clase de interacción, y si son condicionados por la situación concreta.

4.4 RESUMEN

Podríamos resumir este pequeño pero importante capítulo, diciendo que el objetivo principal de la investigación es el estudio del discurso argumentativo de los y las adolescentes ante situaciones conflictivas. Analizaremos la forma y el contenido de la argumentación, prestando especial interés a las comparaciones, para establecer semejanzas y diferencias, entre chicos y chicas, entre tipos de grupos homogéneos y mixtos, y entre tipos de dilemas intragénero o intergénero. Asimismo, pretendemos conocer si la presencia de diferentes conflictos o dilemas condiciona dicho género discursivo. Además, trataremos de determinar si el grupo actúa como escenario que "privilegie" un tipo de discurso característico. También será tenida en cuenta la aparición de elementos emergidos en las interacciones, buscando y explorando posibles procesos que puedan darse durante la gestión del conflicto. Finalmente, se analizarán las diferentes secuencias argumentativas para conocer si la dirección y la distribución del contenido de las mismas son condicionadas por el contexto.

Para ello, la unidad de análisis que emplearemos será el *enunciado*, considerado idóneo para el estudio de los géneros discursivos, tal como propuso Bajtín, ya que supone el punto de encuentro entre la pluralidad de voces sociales y culturales y la conciencia del individuo hablante, en una situación concreta, dada y situada. Lo haremos en torno a un debate, ya que éste es un contexto donde las acciones se construyen, reconstruyen y manifiestan, propiciando la controversia, el conflicto y la posibilidad de negociación de los significados.

Capítulo 5. MÉTODO

5.1 ASPECTOS INTRODUCTORIOS

La aparición de los estudios de género ha llevado asociada toda una reflexión sobre la forma en que se ha construido tradicionalmente el conocimiento científico, especialmente en las ciencias sociales, y en especial en las áreas que han estudiado a las mujeres y los hombres (Cala y Trigo, 2004). Diferentes autoras han manifestado la variedad de métodos que se emplean en los estudios de género (Harding, 1987, Olesen, 1994, Ravinowitz y Martín, 2001, etc.), dejando claro que existe una pluralidad en el empleo de los mismos, desde lo cuantitativo hasta lo cualitativo, pasando por posturas intermedias y combinadas.

El debate que sobre las metodologías se mantiene desde los estudios de género no es exclusivo de ellos, sino que es una cuestión general en la Psicología. El diseño, las técnicas de recogida de datos, los procedimientos de análisis, etc., todos incorporan necesariamente asunciones particulares, modelos y valores. En este sentido, Ferrer y Bosch (2005) hacen un análisis de los sesgos que se producen a la hora de la investigación en algunos estudios de género. En concreto, las autoras plantean que la modificación y depuración de cuestiones relacionas con la metodología, la selección de las muestras o los instrumentos de medida pueden ser soluciones al androcentrismo tradicional en ciencia, y que aún existe en numerosos contextos de investigación.

Conviene aclarar que si el método es la forma en que se buscan las respuestas a las preguntas planteadas, entonces, debemos reconocer en primer término nuestra postura epistemológica. En este sentido, Marecek (1989) señala que un método es una interpretación. Como decimos, la elección de un método u otro responde habitualmente a una posición epistemológica y teórica. Así, Wilkinson (2001) defiende la existencia de una estrecha relación entre teoría e investigación; defiende que una perspectiva teórica particular representa la base sobre la que se apoyan las cuestiones a investigar, el tipo de

método que se emplea para dar respuesta a las mismas y el tipo de análisis que se realiza.

5.2 PARTICIPANTES

Durante los cursos académicos 2003/04 y 2004/05 se estudiaron cuarenta y dos adolescentes de nacionalidad española, veintitrés chicas y diecinueve chicos, pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria de un Instituto de Enseñanza Pública de la ciudad de Sevilla. Sus edades estaban comprendidas entre los catorce y diecisiete años y su nivel socioeconómico era medio. Como veremos más adelante, del total de ellos, veinte participaron en la primera fase, y veintidós en la segunda y definitiva, en la que se controló la participación para que estuviera compensada en cuanto al número, de chicos y chicas.

Los y las participantes no fueron seleccionados de manera aleatoria, sino sobre la base de un criterio de heterogeneidad en cuanto a las posturas mostradas ante los temas que se iban a plantear. Como veremos en el procedimiento, el pilotaje mediante la realización de una tarea permitió conocer las ideas previas de chicos y chicas, y en función de ello llevar a cabo la selección de forma planificada para la investigación.

5.3 DISEÑO: VARIABLES

En cuanto al diseño de la investigación, se han empleado tres variables explicativas y una de respuesta, esta última categorizada doblemente, en función de la forma y del contenido. Una variable explicativa ha sido el ***tipo de grupo***, con dos valores: homogéneo, es decir, grupos formados sólo por chicas o chicos, y mixto, formado por chicas y chicos juntos. Así, se plantearon dos situaciones diferentes, una con presencia conjunta de chicos y chicas, y otra sin ella; ello permitirá el análisis de diferentes contextos y escenarios. Otra variable explicativa es el ***género***, con dos valores: masculino y femenino. Aunque el género no es considerado como una característica inherente a la persona, sino como una construcción en la interacción, partimos de la base de que el “ser” chico o chica va a contribuir a que se construyan y

reconstruyan los papeles, roles y significados asociados a ellos por el hecho de serlo. Finalmente, una nueva variable explicativa del diseño es el ***tipo de dilema***, que representa dos modalidades distintas de conflicto entre los y las jóvenes. Concretamente se planteó un conflicto de tipo intergénero, entre chico y chica, en el que el origen del problema era la violencia ejercida dentro de la pareja por un chico hacia la chica; por otro lado se presentó un conflicto intragénero, entre chicos o chicas, en el que la problemática se dio entre miembros del mismo género, dentro de una pandilla de iguales. En cuanto a la variable de respuesta, la ***argumentación***, se han analizado dos aspectos, su forma, con dos categorías: afirmación y afirmación-justificación, y su contenido, con cuatro categorías: imposición-violencia, resolución por normas, resolución por necesidades, y acomodación-evitación. La descripción y definición de las categorías de análisis de la variable de respuesta se puede consultar en el capitulo de resultados.

5.4 PROCEDIMIENTO Y TAREAS

El proyecto se dividió en dos fases complementarias; la primera tuvo carácter exploratorio; se llevó a cabo durante el curso escolar 2003/04 y en ella participaron veinte adolescentes, entre los cuales había doce chicas y ocho chicos. El fin de esta fase fue la aproximación al objeto y campo de estudio, el conocimiento del Centro Escolar y de su entorno, así como de los colectivos de profesorado, alumnado, padres y madres. La elección del Centro respondió a cuestiones puramente técnicas, ya que se encontraba inserto dentro de la “Red Andaluza de Escuela Espacio de Paz”, vertebrada por el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia”, elaborado en julio de 2002. Dicha pertenencia supone la existencia de una sensibilización por parte del Centro sobre cuestiones relacionadas con la Cultura de Paz y la resolución pacífica de los conflictos.

La toma de contacto con el Centro se hizo mediante dos entrevistas, una con el Jefe de Estudios y otra con el profesor-coordinador del proyecto de la citada Red. En esta fase, las dos tareas que se llevaron a cabo fueron debate/discusión de todo el grupo-aula sobre cuestiones planteadas por el investigador relacionadas con los problemas típicos de la adolescencia y su manera de resolverlos, y discusión posterior en pequeños

grupos (*focus groups*) sobre las cuestiones mencionadas. La duración de ambas fue aproximadamente de cuarenta y cinco minutos. Las tareas fueron presentadas y moderadas por un investigador. En ellas, las intervenciones de los y las participantes fueron registradas en audio y video y revisadas de cara a la elaboración de la segunda fase.

La segunda fase se realizó durante el curso escolar 2004/05 con veintidós alumnos distintos de los anteriores pero del mismo Centro Escolar. Entre ellos había once chicas y once chicos. Constó de las dos mismas tareas anteriores, previamente depuradas, mejoradas y adaptadas. Con el planteamiento de la discusión a todo el grupo-aula se persiguió tener un conocimiento de las posturas de cada alumno en relación con los temas que se iban a tratar posteriormente en los grupos de discusión, para intentar configurarlos de la manera más heterogénea posible, ya que este hecho favorece la controversia y enriquece el debate. En este caso, se organizaron ocho grupos de discusión de cuatro a seis miembros. Cuatro grupos fueron homogéneos, dos de chicas y dos de chicos, y otros cuatro mixtos, de chicos y chicas juntos; cuando estaban mezclados, la el número de chicos y de chicas era igual. Dado que el número total de participantes en esta fase ha sido de veintidós, algunos de ellos han tenido que participar en dos grupos de discusión, controlando que nunca debatieran con los mismos compañeros ni sobre el mismo dilema, variando la modalidad. En esta fase, los debates en los grupos de discusión fueron considerados como la tarea dominante y principal de cara a la recogida de datos, acaparando todo el peso en el desarrollo del proceso. Se puede apreciar un esquema de la distribución de los grupos en la figura 9.

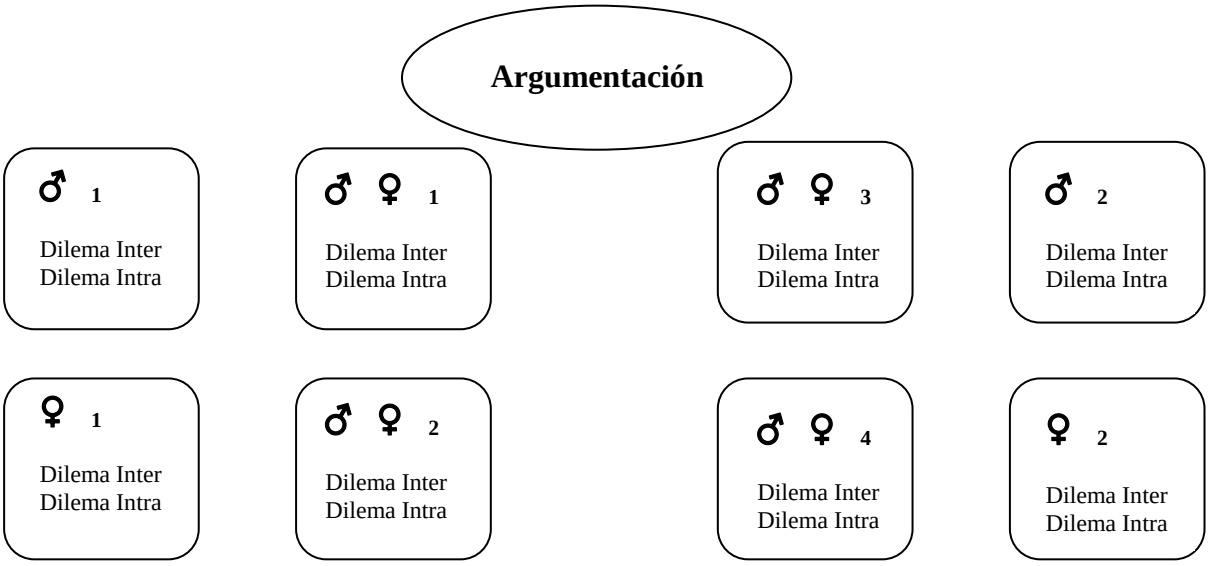

Figura 9. *Distribución de grupos*

Para cada tipo de dilema, intergénero e intragénero, se elaboraron dos modalidades distintas, pero con el contenido nuclear de naturaleza similar, con lo cual resultaron cuatro dilemas para el debate en los grupos de discusión. En todos los casos la temática giraba en torno a situaciones problemáticas hipotéticas, pero posibles y potenciales en la vida cotidiana de los y las adolescentes; concretamente, se emplearon casos en los que existían problemas y cuestiones conflictivas de distinta índole, bien en el seno de una pareja o de una pandilla. En cada grupo de discusión se plantearon dos dilemas, uno intergénero y otro intragénero, controlando el reparto equilibrado de las distintas modalidades, tanto en los grupos mixtos como en los homogéneos, así como entre chicos y chicas, resultando finalmente dieciséis debates. Los dilemas fueron presentados a los grupos por un investigador cuando se trataba de chicos y por una investigadora cuando se trataba de chicas. Cuando los grupos estaban formados por chicos y chicas juntos, estaban presentes tanto el investigador como la investigadora. Los y las participantes debatieron en torno a quince minutos por grupo. Los dilemas empleados fueron de elaboración propia, y se presentan a continuación.

Dilema Intergénero 1.

"Se trata de un chico y una chica que son pareja. El chico continuamente está bromeando con todo el mundo, incluso con su novia, a la que además ridiculiza, burla y menosprecia, tanto cuando están solos como en publico delante de los amigos y amigas, tratando de demostrar que es más débil que él y acusándola de cotilla y chivata por contar cosas de su relación a las amigas. Las burlas y críticas hacia la pareja son muy variadas, referentes a su aspecto físico, su forma de vestir, su manera de hacer las cosas y su familia, quienes le aconsejan que lo deje, pero ella no hace caso porque lo quiere.

La chica, poco a poco, va afectándose cada vez más, disminuye su autoestima, duda de su valía y entra en una depresión que finalmente le conduce al suicidio.

La familia denuncia al novio por incitación, provocación y maltrato, llevando el caso a los juzgados y acusándolo de ser el responsable de la muerte."

Preguntas:

- ¿Qué pensáis de lo que ha ocurrido?
- ¿Qué haríais si fueseis los personajes?

Dilema Intergénero 2.

"Se trata de una pareja de novios que suelen tener problemas para ponerse de acuerdo en las cosas que hacen, por ejemplo, cuando uno quiere ir al cine al otro le apetece ir de bares, y así con muchas de las decisiones que tienen que tomar, lo cual crea un ambiente permanente de conflicto.

Al principio, no daban importancia a estos hechos, pero la situación se va complicando cada vez más. Desde hace varios meses, él le viene proponiendo tener relaciones sexuales, cosa que ella no aceptaba. Un día, paseando, se lo volvió a proponer, a lo que de nuevo ella se negó. Acto seguido, el chico se puso muy furioso, amenazándola con tener una aventura con otra chica, a la vez que la empuja haciéndola caer al suelo, y dándose un fuerte golpe en la espalda que le obliga a ir al hospital. Tras una operación de columna, la chica queda paralítica en una silla de ruedas para toda la vida."

Preguntas:

- ¿Creéis que podrían haber resuelto los problemas que tenían?, ¿cómo?
- ¿Qué haríais si os encontrarais en una situación como esta?

Dilema Intragénero 1. Modalidad: chicas

"Se trata de una pandilla de amigas que se conocen desde hace muchos años y hacen muchas cosas juntas: van de compras, salen de marcha, se reúnen para hablar de sus cosas, etc. Todo va bien por la gran amistad que les une.

Un día, hablando de los chicos que les gustaban, una de ellas comenta al resto que su prima que vive en el extranjero va a pasar otra vez el verano en casa, y que como el año anterior la traerá al grupo. Rápidamente, una chica se niega diciendo que la prima es peligrosa, ya que es criticona y además se intentó liar con su novio. Sin embargo hay otras que están dispuestas a aceptarla, ya que a lo mejor ha cambiado.

Esta situación provoca una discusión en todo el grupo, tratando de convencerse unas a otras".

Preguntas:

- ¿Permitiríais que viniera?
- ¿Puede que esa persona haya cambiado a mejor?
- ¿Puede poner en peligro al grupo, se puede romper?

Dilema Intragénero 2. Modalidad: chicos

"Se trata de un grupo de chicos que tienen previsto desde hace mucho tiempo ir todos juntos a una fiesta el día de nochevieja, pero dos semana antes, uno de ellos se echa novia, la cual va a ir a otra fiesta distinta con sus amigas. El chico propone a sus amigos ir todos a la fiesta de su novia, para poder estar con ella y con ellos, pero a los demás no les parece buena idea porque no les gusta el ambiente que va a haber ni conocen a nadie, y por ello algunos se niegan. Las dos fiestas son de entrada única, por lo que si salen no pueden volver a entrar".

Preguntas:

- ¿Qué haríais?
- ¿Dejaríais tirado a vuestro amigo?
- ¿Son suficientes dos semanas para que el chico deje a los amigos?

5.5 INSTRUMENTOS

El discurso de los y las participantes fue grabado en audio y video y posteriormente digitalizado mediante el programa informático *Adobe Premiere 6* (figura 10). Una vez transformado en formato digital, fue trascrito con el programa *Transana 1.22* (figura 11) y codificado con el *Nud*Ist NVivo 1.0* (figura 12). Finalmente, los datos procedentes de la aplicación de nuestra unidad de análisis, que es el enunciado, fueron sometidos a dos tipos de estudio, uno cuantitativo, mediante técnicas estadísticas aplicadas con el programa *SPSS 12-15* (figura 13), y otro cualitativo, a través de la descripción e interpretación del discurso proferido por los debatientes.

Figura 10. *Adobe Premiere 6*

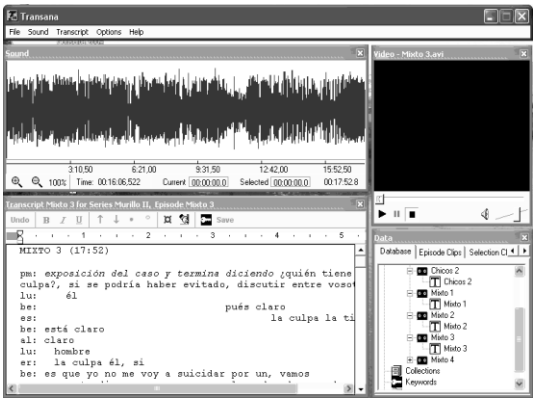

Figura 11. *Transana 1.22*

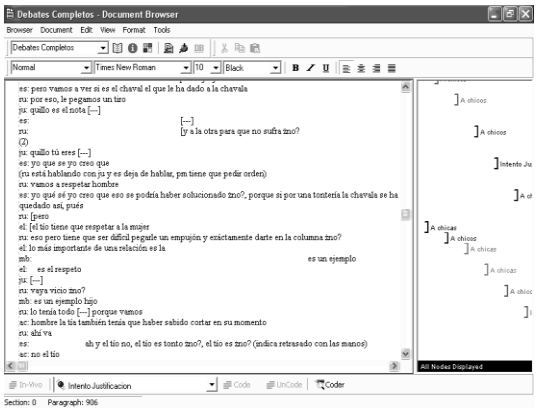

Figura 12. *Nud*Ist NVivo 1.0*

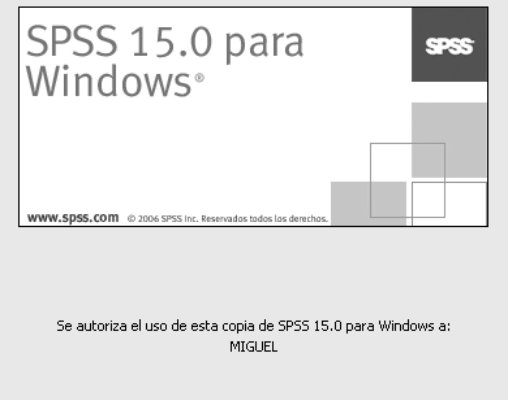

Figura 13. *SPSS 12-15*

Capítulo 6. RESULTADOS

El tratamiento de los datos de esta investigación ha sido realizado de una doble manera. Por un lado, se ha efectuado un análisis cuantitativo a través de la aplicación de dos pruebas estadísticas, y por otro lado, un análisis cualitativo en el que se ha descrito e interpretado el discurso de los y las adolescentes en los grupos de discusión. Con el primero establecimos la significación de los efectos entre las distintas variables de estudio, y analizamos la argumentación en las distintas secuencias interactivas entre los y las adolescentes. Con el segundo, además de complementar la caracterización de la forma y el contenido del discurso argumentativo, se han detectado algunas cuestiones y fenómenos emergidos relacionados con la temática en cuestión, separando aquellos acaecidos en el discurso generado a raíz de los dilemas intragénero de los sucedidos con los intergénero. Además, se presentan los datos en comparación con los obtenidos en el proyecto desarrollado durante el periodo de investigación previo, conducente a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.). Esto obedece a las variaciones significativas que se han detectado en los resultados tras la inclusión en el diseño de la variable tipo de dilema, entendida como tipo de conflicto, respecto a los que se tenían con su ausencia.

Este trabajo, como se ha comentado ya, trata de abordar principalmente el estudio de la argumentación analizando dos elementos de la misma, la forma y el contenido, tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo. En ambos casos la unidad de análisis adoptada es el enunciado, considerado como el turno completo de palabra de un o una participante. Del total sólo fueron codificados aquellos enunciados que tenían relación con la temática tratada, excluyéndose los no relacionados o los proferidos por el moderador del grupo para reconducir la discusión.

6.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

En el análisis cuantitativo, el índice de medida ha sido la *frecuencia* de aparición de cada categoría. Para el tratamiento de los datos se han utilizado dos técnicas

estadísticas, ***Loglineal*** y ***Chi-cuadrado***. La prueba Loglineal se ha empleado para determinar la significación de los distintos efectos entre las variables del diseño, especialmente los interactivos, ya que ofrece un análisis más depurado de los mismos; el procedimiento de esta técnica de análisis es descrito paso a paso en relación con los datos del estudio. Por otro lado, la prueba Chi-cuadrado ha sido empleada para el análisis de las secuencias argumentativas. Chi-cuadrado es una prueba de contraste no paramétrica que sirve para determinar si una relación entre variables en tablas de contingencia es significativa. Contrasta la hipótesis que afirma que las variables de fila y columna son independientes. La prueba crea un modelo teórico esperado, una distribución equitativa entre todas las casillas de la tabla, partiendo de que no existen diferencias significativas entre ellas; luego las compara con la frecuencia observada, estima la diferencia y nos dice si lo observado difiere o no de lo esperado. El valor de significación contiene la información que estamos buscando. Cuanto menor sea dicho valor, menor probabilidad habrá de que las dos variables sean independientes, o no estén relacionadas. Habitualmente, un valor de significación inferior a 0,05 se considera "significativo".

A continuación pasamos a analizar los efectos de las tres variables explicativas, *género, tipo de grupo* y *tipo de dilema* sobre la variable de respuesta *argumentación*, que ha sido categorizada, como ya se ha dicho, doblemente, tanto para la forma como para el contenido; posteriormente se pasará al análisis de las secuencias de argumentación.

6.1.1 Análisis de la forma

Para el estudio de los aspectos formales de la argumentación, recurrimos a la categorización utilizada por Cala, (1999) y Cala, De la Mata (2004), que se centra en la "*estructura argumentativa*". Esta categorización responde a una cuestión metodológica y conceptual. Partimos de la base de que la estructura argumentativa revela la estructura de procesos como el pensamiento y el razonamiento, de manera que una afirmación se considerará mero posicionamiento, mientras que la presencia de justificaciones nos hace patente el intento del individuo por construir explicaciones o razonamientos lo más convincentes posible.

6.1.1.1 Sistema de categorías

Teniendo en cuenta esto, podemos considerar, siguiendo a Cala, (1999) y a Cala, De la Mata (2004), dos categorías de análisis diferentes en la *estructura argumentativa*:

- ***Afirmación***: afirmaciones (o negaciones) para mostrar o adoptar una postura, sin dar razones. Pueden ir acompañadas de narración de acciones u opiniones, pero sin justificación de las mismas.
- ***Afirmación***-Justificación: enunciados en los que se dan razones o explicaciones a la opinión o posición adoptada. Supone expresar el "porque" de lo dicho.

En cualquier investigación una cuestión de suma importancia es la fiabilidad de los procedimientos de medida empleados, y en relación a ello, una fuente importante de error es la variabilidad entre observadores. La concordancia entre observadores hace referencia al grado en que distintos investigadores coinciden en su medición en base a un mismo sistema de codificación. Cuando se trata de datos de tipo categórico o nominales el estadístico más empleado es el índice kappa (k); que incorpora una corrección que excluye la concordancia debida exclusivamente al azar. La máxima concordancia posible corresponde a k=1; el valor k=0 se obtiene cuando la concordancia observada es precisamente la que se espera a causa exclusivamente del azar.

En esta investigación, la fiabilidad de cada uno de los dos análisis cuantitativos, es decir, en el análisis de la forma y en el contenido, se obtuvo en función del acuerdo entre tres observadores, dos de ellos externos al estudio. El cálculo se realizó mediante el índice kappa, mencionado anteriormente. El índice de acuerdo en el análisis de la forma fue de k=0,87, lo cual indica muy buena concordancia entre observadores.

Del total de enunciados proferidos en los debates fueron codificados para el análisis de la forma 1478.

6.1.1.2 Proceso de análisis Loglineal

El análisis loglineal es una extensión del modelo lineal para el estudio de variables cualitativas de naturaleza categórica; en dicho modelo, los valores de las variables explicativas (factor) siempre son categorías, al igual que en la variable de respuesta. Todas las variables que se vayan a analizar deben ser numéricas. Las variables categóricas de cadena se pueden recodificar en variables numéricas antes de comenzar el análisis para la selección del modelo. Esta técnica, al ser de carácter jerarquizado, permite tanto el estudio de los efectos interactivos como todos los de nivel inferior, caso de los principales y los simples.

Para centrar la exposición de los resultados se mostrarán exclusivamente los efectos significativos de las variables de estudio, según la técnica loglineal, obedeciendo al principio de parsimonia que la rige. Además, finalizado el análisis, se procederá a la comparación con los resultados obtenidos en un estudio previo sin la presencia de la variable tipo de dilema, para determinar las repercusiones de su inclusión en el diseño.

1. **Generar el modelo saturado.** El modelo loglineal saturado incluye todos los efectos posibles de las variables del estudio, tanto los principales como todas las interacciones entre ellas. No impone restricciones en los datos y los reproduce tal como se dan en la realidad; por ello siempre explica su distribución de forma total (Likelihood y Chi-cuadrado igual a 0), o lo que es lo mismo, siempre ofrece un 100% de probabilidad de explicar dicha distribución de forma adecuada (p=1). No obstante, como veremos más adelante, este hecho no tiene gran relevancia. Sólo nos servirá como punto de partida para pasos posteriores.

```
****** H I E R A R C H I C A L   L O G   L I N E A R *****

DATA   Information

       1478 unweighted cases accepted.
          0 cases rejected because of out-of-range factor values.
          0 cases rejected because of missing data.
       1478 weighted cases will be used in the analysis.


FACTOR Information

   Factor  Level  Label
```

```
   tg          2  Tipo Grupo
   td          2  Tipo Dilema
   gen         2  Genero
   arg         2  Estructura Argumentativa

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

DESIGN 1 has generating class

    tg*td*gen*arg

 Note: For saturated models   ,500 has been added to all observed
cells.
 This value may be changed by using the CRITERIA = DELTA subcommand.


The Iterative Proportional Fit algorithm converged at iteration 1.
The maximum difference between observed and fitted marginal totals is
,000
and the convergence criterion is     ,254

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

Goodness-of-fit test statistics

    Likelihood ratio chi square =      ,00000    DF = 0  P =  .
             Pearson chi square =      ,00000    DF = 0  P =  .
```

2. Seleccionar el modelo más parsimonioso. El principio de *parsimonia* de la ciencia nos hace desechar el modelo saturado y buscar uno que con el menor número de elementos sea capaz de explicar los datos con el mínimo desajuste posible. Supone, pues, un proceso de eliminación de aquellos efectos o elementos del modelo que no sean necesarios o imprescindibles para la explicación de los datos. Para ello, recurriremos a una serie de pruebas que nos van a permitir validar el modelo alternativo.

A. TEST DE EXPLORACION EFECTOS *K* ("Screening Test"). Arroja información sobre los efectos de un determinado orden entre variables. Nos sirve para conocer qué términos son significativos ($p \leq 0.05$) y por tanto no deben eliminarse del modelo. En este caso se observa como sólo efectos simples y de segundo orden son significativos, con una probabilidad de 0,0000 para ambos, por lo que las interacciones de tercer orden y la de cuarto serán eliminadas del modelo.

Tests that K-way effects are zero.

K	DF	L.R. Chisq	Prob	Pearson Chisq	Prob	Iteration
1	4	768,104	,0000	827,988	**,0000**	0
2	6	70,462	,0000	69,675	**,0000**	0

3	4	2,546	,6364	2,464	,6510	0
4	1	,611	,4345	,612	,4341	0

B. TEST DE ASOCIACIONES PARCIALES. Su aportación es concretar qué efectos de todos los que hay son significativos (*p≤0,05*). Podemos ver cómo se verifica lo que apuntaban los "Screening Test", es decir, sólo son significativos efectos simples y de segundo orden. Los efectos simples de la *argumentación* y el *tipo de dilema*, ambos con probabilidad de 0,0000, son suprimidos al ser un modelo jerarquizado, e integrados en interacciones de orden superior, como son las que se dan entre el *género* y la *argumentación* (p=0,0216), el *tipo de dilema* y el *género* (p=0,0162), y el *tipo de grupo* con el *género* (p=0,0000).

Tests of PARTIAL associations.

Effect Name	DF	Partial Chisq	Prob	Iter
tg*td*gen*arg	1	,611	,4345	3
tg*td*gen	1	,004	,9475	3
tg*td*arg	1	,767	,3813	2
tg*gen*arg	1	,261	,6097	3
td*gen*arg	1	1,086	,2973	3
tg*td	1	,367	,5446	3
tg*gen	1	59,810	**,0000**	3
td*gen	1	5,778	**,0162**	3
tg*arg	1	,208	,6484	3
td*arg	1	,483	,4873	4
gen*arg	1	5,278	**,0216**	3
tg	1	2,948	,0860	2
td	1	176,785	**,0000**	2
gen	1	,133	,7157	2
arg	1	588,238	**,0000**	2

Adicional y complementariamente, se realiza un procedimiento de "*ELIMINACIÓN HACIA ATRÁS"* que va comprobando y eliminando las distintas combinaciones de efectos no significativos (*p≥0,05*), hasta encontrar el modelo más adecuado, el más parsimonioso que sea capaz de explicar de forma fiable los datos; ofrece asimismo su bondad de ajuste (valores de L^2 y χ^2), cuya interpretación se hace en el siguiente apartado.

```
  * * * * *  H I E R A R C H I C A L   L O G   L I N E A R  * * * * *

Backward Elimination (p = ,050) for DESIGN 1 with generating class
```

```
  tg*td*gen*arg

 Likelihood ratio chi square =      ,00000    DF = 0  P =  .

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*td*gen*arg                     1               ,611   ,4345     3
```

Step 1

```
  The best model has generating class

      tg*td*gen
      tg*td*arg
      tg*gen*arg
      td*gen*arg

  Likelihood ratio chi square =      ,61076    DF = 1  P =  ,435

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*td*gen                         1               ,004   ,9475     3
 tg*td*arg                         1               ,767   ,3813     2
 tg*gen*arg                        1               ,261   ,6097     3
 td*gen*arg                        1              1,086   ,2973     3
```

Step 2

```
  The best model has generating class

      tg*td*arg
      tg*gen*arg
      td*gen*arg

  Likelihood ratio chi square =      ,61509    DF = 2  P =  ,735

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*td*arg                         1               ,782   ,3765     3
 tg*gen*arg                        1               ,260   ,6104     4
 td*gen*arg                        1              1,085   ,2975     3
```

Step 3

```
  The best model has generating class

      tg*td*arg
      td*gen*arg
      tg*gen

  Likelihood ratio chi square =      ,87464    DF = 3  P =  ,832

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter
```

```
 tg*td*arg                          1                ,806   ,3693     3
 td*gen*arg                         1               1,022   ,3120     4
 tg*gen                             1              59,355   ,0000     2
```

Step 4

```
  The best model has generating class

      td*gen*arg
      tg*gen
      tg*td
      tg*arg

  Likelihood ratio chi square =     1,68059    DF = 4  P =  ,794

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 td*gen*arg                         1               1,476   ,2243     4
 tg*gen                             1              59,809   ,0000     2
 tg*td                              1                ,367   ,5447     3
 tg*arg                             1                ,208   ,6486     3
```

Step 5

```
  The best model has generating class

      td*gen*arg
      tg*gen
      tg*td

  Likelihood ratio chi square =     1,88824    DF = 5  P =  ,864

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 td*gen*arg                         1               1,477   ,2243     4
 tg*gen                             1              59,602   ,0000     2
 tg*td                              1                ,357   ,5500     2
```

Step 6

```
  The best model has generating class

      td*gen*arg
      tg*gen

  Likelihood ratio chi square =     2,24555    DF = 6  P =  ,896

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 td*gen*arg                         1               1,477   ,2243     3
 tg*gen                             1              59,261   ,0000     2
```

Step 7

```
  The best model has generating class

      tg*gen
      td*gen
      td*arg
      gen*arg

  Likelihood ratio chi square =     3,72228    DF = 7  P =  ,811

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*gen                            1              59,261   ,0000     3
 td*gen                            1               5,427   ,0198     2
 td*arg                            1                ,473   ,4917     2
 gen*arg                           1               5,070   ,0243     2
```

Step 8

```
  The best model has generating class

      tg*gen
      td*gen
      gen*arg

  Likelihood ratio chi square =     4,19512    DF = 8  P =  ,839

- - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*gen                            1              59,261   ,0000     2
 td*gen                            1               5,260   ,0218     2
 gen*arg                           1               4,903   ,0268     2
```

Step 9

```
  The best model has generating class

      tg*gen
      td*gen
      gen*arg

  Likelihood ratio chi square =     4,19512    DF = 8  P =  ,839

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
```

The final model has generating class

tg*gen
td*gen
gen*arg

```
The Iterative Proportional Fit algorithm converged at iteration 0.
The maximum difference between observed and fitted marginal totals is
,000
and the convergence criterion is     ,254
```

```
Goodness-of-fit test statistics

    Likelihood ratio chi square =     4,19512    DF = 8  P =  ,839
             Pearson chi square =     4,16424    DF = 8  P =  ,842
```

En este momento el análisis nos ofrece el modelo seleccionado más parsimonioso y que explique los datos sin desajustes excesivos. Así, se obtiene que de todos los efectos explorados por el modelo, los únicos seleccionados y relevantes teniendo en cuenta el principio de parsimonia, son las interacciones entre las variables *tipo de grupo* y *género*, *tipo de dilema* y *género*, y *género* con *estructura argumentativa*. Como se puede observar, se dan dos interacciones entre variables explicativas, sin incluir la variable de respuesta "*argumentación*"; sin embargo, como veremos más adelante, este hecho resulta interesante de cara a complementar el análisis.

3. Ajuste/validez del modelo seleccionado a los datos. Una vez seleccionado el modelo más parsimonioso, debemos analizar su validez comprobando que *no* es estadísticamente distinto del modelo saturado. Para ello, se han utilizado dos pruebas complementarias.

A. BONDAD DE AJUSTE: Chi-cuadrado Pearson (χ^2) y Likelihood ratio (L^2 o Razón de verosimilitud). Ambos contrastes son muy parecidos y nos ofrecen la misma información. Nos sirven para contrastar que los datos se ajustan al modelo. El modelo se acepta si los valores de probabilidad de L^2 y χ^2 son superiores a 0,05, lo cual indica que no existen diferencias significativas entre el modelo saturado y el seleccionado por nosotros. Dicho valor gana en validez a medida que se aproxima a 1. Como podemos observar en la tabla 4, los valores indican un ajuste óptimo.

Tabla 4. ***Contrastes de bondad de ajuste(a,b)***

	Valor	gl	Sig.
Razón de verosimilitudes	4,195	8	**,839**
Chi-cuadrado de Pearson	4,164	8	**,842**

B. ANÁLISIS DE RESIDUALES. Supone una prueba adicional de la validez del modelo. Se trata de analizar si las diferencias entre las frecuencias esperadas y

observadas son pequeñas y, por lo tanto, pueden ser asumidas. El parámetro de análisis es el *residual estandarizado*, que debe ser menor que 1.96 en valor absoluto para poder aceptar el modelo como valido. Puede suceder que de todos los residuales, algunos sean significativos (>1,96), pero este hecho es en cierto modo normal y no debe de afectar al resultado, ya que se busca un patrón o tendencia general. En nuestro caso, todos son menores que el valor de corte, por lo que se trata de un modelo óptimo.

Observed, Expected Frequencies and Residuals.

Factor	Code	OBS count	EXP count	Residual	Std Resid
tg	Homogene				
td	InterGen				
gen	Femenino				
arg	Afirm	153,0	150,9	2,15	**,17**
arg	Afirm-Just	43,0	42,2	,80	**,12**
gen	Masculino				
arg	Afirm	227,0	228,8	-1,83	**-,12**
arg	Afirm-Just	52,0	47,8	4,16	**,60**
td	IntraGen				
gen	Femenino				
arg	Afirm	59,0	64,8	-5,82	**-,72**
arg	Afirm-Just	21,0	18,1	2,87	**,67**
gen	Masculino				
arg	Afirm	129,0	126,8	2,19	**,19**
arg	Afirm-Just	22,0	26,5	-4,51	**-,88**
tg	Mixto				
td	InterGen				
gen	Femenino				
arg	Afirm	254,0	249,2	4,77	**,30**
arg	Afirm-Just	62,0	69,7	-7,72	**-,92**
gen	Masculino				
arg	Afirm	168,0	168,2	-,17	**-,01**
arg	Afirm-Just	33,0	35,2	-2,16	**-,36**
td	IntraGen				
gen	Femenino				
arg	Afirm	106,0	107,1	-1,09	**-,11**
arg	Afirm-Just	34,0	30,0	4,04	**,74**
gen	Masculino				
arg	Afirm	93,0	93,2	-,19	**-,02**
arg	Afirm-Just	22,0	19,5	2,52	**,57**

Como se observa en el test de asociaciones parciales, la interacción de cuarto orden que contiene las variables *género*, *tipo de grupo*, *tipo de dilema* y *estructura argumentativa* no resulta significativa (p=,4345). Tampoco lo son ninguna de las de tercer orden. Respecto a las de segundo orden existen tres significativas, como son las

que se dan entre el *género* y la *argumentación* (p=0,0216), el *tipo de grupo* y el *género* (p=0,0000), y el *tipo de dilema* con el *género* (p=0,0162).

Asumimos, pues, que el modelo final que cumple con los requisitos y las pruebas de validez es el formado por los siguientes términos: **género*argumentación + grupo*género + dilema*género**. Basándonos en estos términos, procedemos a organizar las tablas con las variables implicadas en cada uno, y nos basamos en los "*residuos tipificados corregidos*" como indicadores de la cantidad y dirección del los efectos de cada casilla de combinación.

En relación con el *género* podemos decir que tanto chicas como chicos muestran un elevado número de afirmaciones, 78,1% y 82,7% respectivamente, y escasas justificaciones de las mismas, 21,9% y 17,3%. Se puede apreciar en la tabla 5 y figura 14 una diferencia que resulta significativa, ya que ellas profieren menos afirmaciones pero justifican más sus respuestas que ellos.

Tabla 5. ***Tabla contingencia género y estructura argumentativa***

			Argumentacion		
			Afirmacion	Afirmacion-Justificacion	Total
Genero	Femenino	Recuento	572	160	732
		Frecuencia esperada	588,9	143,1	732,0
		% de Genero	78,1%	21,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,2	2,2	
	Masculino	Recuento	617	129	746
		Frecuencia esperada	600,1	145,9	746,0
		% de Genero	82,7%	17,3%	100,0%
		Residuos corregidos	2,2	-2,2	
Total		Recuento	1189	289	1478
		Frecuencia esperada	1189,0	289,0	1478,0
		% de Genero	80,4%	19,6%	100,0%

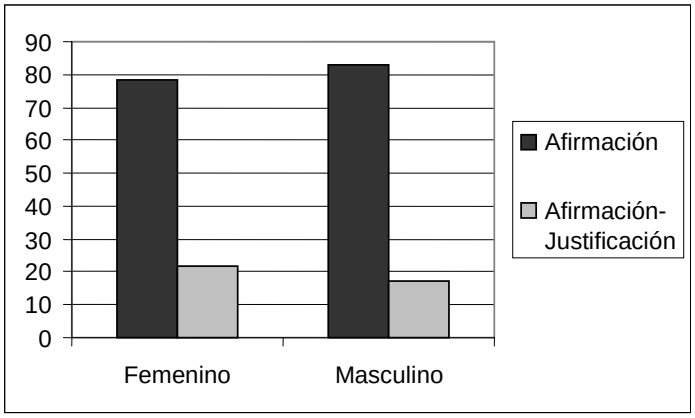

Figura 14. ***Distribución género y estructura argumentativa***

Por lo que respecta a la interacción entre el *tipo de grupo* y el *género* se observa en la tabla 6 que los chicos cuando han debatido entre ellos, es decir en los grupos homogéneos, han emitido más intervenciones que las chicas en las mismas condiciones, siendo sus porcentajes de 60,9% y 39,1%, respectivamente. Por el contrario, del total de intervenciones que se han producido cuando han debatido juntos, en los grupos mixtos, ellas lo han hecho en un 59,1%, mientras que ellos lo hacen en un 40,9% e las ocasiones. Como se percibe en la figura 15, también se aprecian diferencias significativas.

Tabla 6. ***Tabla contingencia tipo de grupo y género***

			Genero		Total
			Femenino	Masculino	
Tipo Grupo	Homogeneo	Recuento	276	430	706
		Frecuencia esperada	349,7	356,3	706,0
		% de Tipo Grupo	39,1%	60,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-7,7	7,7	
	Mixto	Recuento	456	316	772
		Frecuencia esperada	382,3	389,7	772,0
		% de Tipo Grupo	59,1%	40,9%	100,0%
		Residuos corregidos	7,7	-7,7	
Total		Recuento	732	746	1478
		Frecuencia esperada	732,0	746,0	1478,0
		% de Tipo Grupo	49,5%	50,5%	100,0%

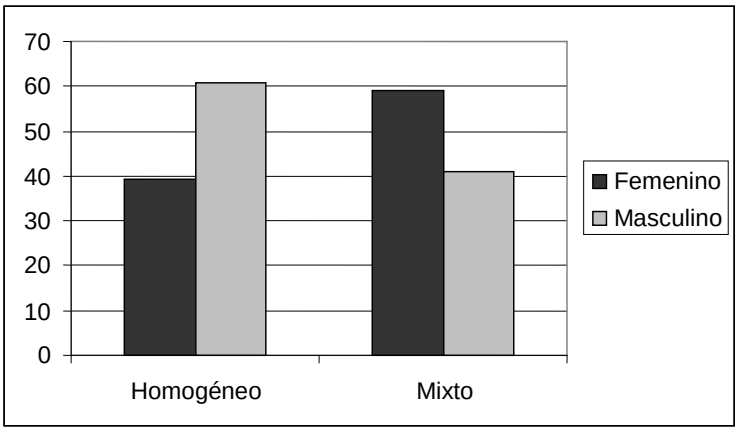

Figura 15. ***Distribución tipo de grupo y género***

Finalmente, encontramos otra relación significativa entre las variables *tipo de dilema* y *género* (p=0,0162). Así, observamos en la tabla 7 y figura 16 cómo en los dilemas intragénero son los chicos los que más intervienen, con un 54,7% sobre un 45,3% de las chicas, en contraste con lo que sucede en los de tipo intergénero, en los

que son las chicas quienes más se pronuncian, llegando al 51,6%, por encima del 48,4% de los chicos.

Tabla 7. ***Tabla contingencia tipo de dilema y género***

			Genero		
			Femenino	Masculino	Total
Tipo Dilema	InterGenero	Recuento	512	480	992
		Frecuencia esperada	491,3	500,7	992,0
		% de Tipo Dilema	51,6%	48,4%	100,0%
		Residuos corregidos	2,3	-2,3	
	IntraGenero	Recuento	220	266	486
		Frecuencia esperada	240,7	245,3	486,0
		% de Tipo Dilema	45,3%	54,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,3	2,3	
Total		Recuento	732	746	1478
		Frecuencia esperada	732,0	746,0	1478,0
		% de Tipo Dilema	49,5%	50,5%	100,0%

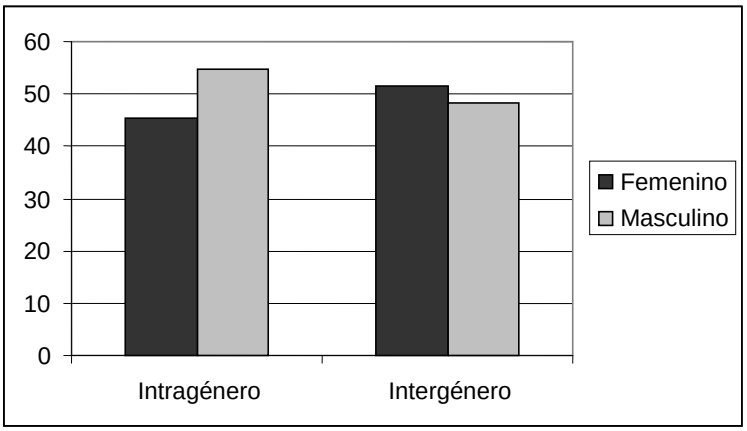

Figura 16. ***Distribución tipo de dilema y género***

A pesar de la ausencia de la variable de respuesta en las dos últimas interacciones analizadas, parece interesante ahondar en ellas ya resulta revelador e indicativo que el género interactué con las otras variables explicativas. Es por ello por lo que de forma complementaria se ha incluido su análisis. Además, de ambas relaciones podemos sacar alguna idea referente a la longitud de las intervenciones; en realidad, cuando se dice que chicos o chicas han intervenido más, lo que se está diciendo es que sus intervenciones han sido más cortas, y por lo tanto, se han dado en mayor número.

6.1.1.3 Contraste con un análisis previo

Para finalizar el análisis estadístico de la forma de la argumentación procederemos, como se refirió al inicio de este capítulo, a la comparación de los resultados obtenidos con los que arrojó un análisis previo realizado durante los años 2005 y 2006, sin la presencia de la variable *tipo de dilema*. Fijándonos en la tabla 8 podemos apreciar las modificaciones que genera la inclusión y presencia de la variable comentada en el diseño. Se trata de delimitar la variación que provoca la diferencia del tipo de contenido del conflicto sobre la forma del discurso argumentativo.

Tabla 8. *Comparación de efectos entre dos análisis*

FORMA ARGUMENTACION	PRIMER ANALISIS	SEGUNDO ANALISIS
Género	NO	SI
Grupo	NO	NO
Dilema	---	NO
Género & Grupo	NO*	NO*
Género & Dilema	---	NO*
Grupo & Dilema	---	NO
Género & Grupo & Dilema	---	NO

* efectos significativos sólo de las variables explicativas implicadas

El cambio más llamativo ocurre con la variable *género*. Así, se hace significativo su efecto principal sobre la forma de la argumentación. Recordamos que los chicos proferían más afirmaciones, pero eran las chicas quienes justificaban de forma significativa en mayor medida sus respuestas. Además este efecto interactúa con el *tipo de dilema*, siendo los chicos los que más intervienen en los intragénero y las chicas en los intergénero; por otro lado, se mantiene respecto al primer análisis su relación con el *tipo de grupo*, en los mismos términos, es decir, son las chicas quienes más intervienen en los grupos mixtos y los chicos en los homogéneos. Estas dos últimas relaciones se dan al margen de la forma de la argumentación.

6.1.2 Análisis del contenido

Teniendo en cuenta nuestras tres variables explicativas, *género*, *tipo de grupo* y *tipo de dilema*, y teniendo en cuenta que lo que nos interesa es qué argumentan, los contenidos de sus argumentos en el proceso de resolución del conflicto, podemos establecer una taxonomía que trate de recoger la "*orientación de la respuesta ante el conflicto*", es decir, qué contenidos incluyen en sus respuestas y qué dirección le dan dentro del proceso de gestión del conflicto. Para ello, podemos establecer una clasificación que vaya desde la respuesta más imperativa hasta la más sumisa, pasando por una intermedia de búsqueda del acuerdo, con dos variantes en la línea de lo planteado por Gilligan (1982): si el intento de resolución-acuerdo apela a cuestiones relacionadas con lo abstracto y las normas, o por el contrario se basa en lo contextual y el afecto.

6.1.2.1 Sistema de categorías

Según este planteamiento podemos diferenciar cuatro categorías de análisis para la *orientación de la respuesta al conflicto*, que representa el contenido de la argumentación (Bascón, 2006):

- ***Imposición-violencia***: mandatos, órdenes e imposiciones con posible contenido violento, buscando satisfacer los intereses propios sobre los ajenos.

- ***Resolución-acuerdo***: intentos por integrar posturas, por crear un referente común y compartido en el que ambos lleguen a un acuerdo y logren los intereses propios y ajenos.
    - ***Resolución por normas***: respuestas basadas en la búsqueda de los derechos y deberes derivados de un reglamento o legislación, obligaciones, reglas y principios sociales, es decir, lo formal, abstracto y común para todos.
    - ***Resolución por necesidades***: respuestas basadas en el sentimiento de responsabilidad, en la consideración de las necesidades, motivaciones y deseos individuales, el mantenimiento de las relaciones, el alivio del sufrimiento, las emociones y el afecto.
- ***Acomodación-evitación***: sumisión y obediencia, de forma que se anteponen los intereses del otro sobre los propios.

El índice de acuerdo entre observadores para el análisis del contenido fue de k=0,88, lo que indica que también se ha dado muy buen grado de acuerdo en este caso.

Del total de enunciados proferidos en los debates fueron codificados para el análisis del contenido 442.

6.1.2.2 Proceso de análisis Loglineal

Toda la lógica del procedimiento de esta prueba está detallada en el análisis de la forma. Por ello solo se muestran los resultados obtenidos, en este caso correspondientes al contenido de la argumentación, que como se ha expuesto anteriormente está siendo abordado a través de la *orientación de la respuesta al conflicto*.

1. Generar el modelo saturado.

```
* * * * * *   H I E R A R C H I C A L   L O G   L I N E A R   * * * * *

DATA   Information

         442 unweighted cases accepted.
           0 cases rejected because of out-of-range factor values.
           0 cases rejected because of missing data.
```

```
        442 weighted cases will be used in the analysis.


FACTOR Information

   Factor  Level  Label
   tg          2  Tipo Grupo
   td          2  Tipo Dilema
   gen         2  Genero
   orc         4  Contenido Argumentación


 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -


DESIGN 1 has generating class

    tg*td*gen*orc

 Note: For saturated models   ,500 has been added to all observed
cells.
 This value may be changed by using the CRITERIA = DELTA subcommand.


The Iterative Proportional Fit algorithm converged at iteration 1.
The maximum difference between observed and fitted marginal totals is
,000
and the convergence criterion is     ,250

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

Goodness-of-fit test statistics

    Likelihood ratio chi square =      ,00000    DF = 0  P =  .
             Pearson chi square =      ,00000    DF = 0  P =  .
```

2. Seleccionar el modelo más parsimonioso.

A. TEST DE EXPLORACION EFECTOS *K* (“Screening Test”).

Tests that K-way effects are zero.

K	DF	L.R. Chisq	Prob	Pearson Chisq	Prob	Iteration
1	6	64,461	,0000	84,127	**,0000**	0
2	12	90,888	,0000	101,323	**,0000**	0
3	10	90,365	,0000	85,283	**,0000**	0
4	3	7,659	,0536	7,339	,0618	0

Podemos observar cómo el test de exploración de efectos nos muestra que la interacción de cuarto orden no es significativa; su probabilidad es de 0,0618 y aunque esta cercana al límite de significatividad de 0,05 no podemos considerarla como tal, por lo que será eliminada del modelo final. En cambio, el mismo test nos revela la presencia

de interacciones significativas de segundo y tercer orden, así como de efectos simples, todas con probabilidad igual a 0,0000.

B. TEST DE ASOCIACIONES PARCIALES

Para determinar concretamente cuáles son los efectos significativos visualizamos el tests de asociaciones parciales.

Tests of PARTIAL associations.

Effect Name	DF	Partial Chisq	Prob	Iter
tg*td*gen*orc	3	7,659	,0536	6
tg*td*gen	1	,164	,6851	4
tg*td*orc	3	67,669	**,0000**	4
tg*gen*orc	3	6,990	,0722	4
td*gen*orc	3	5,170	,1598	6
tg*td	1	16,321	**,0001**	3
tg*gen	1	,607	,4358	4
td*gen	1	12,756	**,0004**	5
tg*orc	3	2,344	,5041	4
td*orc	3	39,907	**,0000**	4
gen*orc	3	7,957	**,0469**	5
tg	1	,081	,7753	2
td	1	9,300	**,0023**	2
gen	1	4,387	**,0362**	2
orc	3	50,692	**,0000**	2

Vemos cómo hay ocho efectos significativos: los tres efectos simples del *tipo de dilema* (td), *género* (gen) y *orientación de la respuesta al conflicto* (orc) serán eliminados e incluidos en otros de orden superior por ser un procedimiento jerárquico (hiloglineal). Advertimos la presencia de cuatro efectos de segundo orden; así aparecen el que mantienen el *género* y la *orientación de la respuesta al conflicto* con p=0,0469, el *tipo de dilema* y la *orientación de la respuesta al conflicto* con p=0,0000 y finalmente, el que se da entre el *tipo de dilema* y el *género* con p=0,0004. Para finalizar, debemos destacar la presencia de un efecto significativo de tercer orden entre las variables *tipo grupo*, *tipo de dilema* y *orientación de la respuesta al conflicto* con p=0,0000.

Adicionalmente, se realiza el procedimiento de "*ELIMINACIÓN HACIA ATRÁS"* hasta encontrar el modelo más adecuado, el más parsimonioso que sea capaz de explicar los datos sin desajustes.

```
Backward Elimination (p = ,050) for DESIGN 1 with generating class

  tg*td*gen*orc

 Likelihood ratio chi square =      ,00000    DF = 0  P =  .

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*td*gen*orc                     3              7,659   ,0536     6
```

Step 1

```
  The best model has generating class

      tg*td*gen
      tg*td*orc
      tg*gen*orc
      td*gen*orc

  Likelihood ratio chi square =     7,65854    DF = 3  P =  ,054

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*td*gen                         1               ,164   ,6851     4
 tg*td*orc                         3             67,669   ,0000     4
 tg*gen*orc                        3              6,990   ,0722     4
 td*gen*orc                        3              5,170   ,1598     6
```

Step 2

```
  The best model has generating class

      tg*td*orc
      tg*gen*orc
      td*gen*orc

  Likelihood ratio chi square =     7,82302    DF = 4  P =  ,098

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*td*orc                         3             67,997   ,0000     4
 tg*gen*orc                        3              9,273   ,0259     3
 td*gen*orc                        3              5,436   ,1425     5
```

Step 3

```
  The best model has generating class

      tg*td*orc
      tg*gen*orc
```

```
      td*gen

  Likelihood ratio chi square =    13,25902    DF = 7  P =  ,066

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

If Deleted Simple Effect is       DF   L.R. Chisq Change    Prob  Iter

 tg*td*orc                         3              67,402   ,0000     4
 tg*gen*orc                        3               9,756   ,0208     4
 td*gen                            1               4,531   ,0333     2
```

Step 4

```
  The best model has generating class

      tg*td*orc
      tg*gen*orc
      td*gen

  Likelihood ratio chi square =    13,25902    DF = 7  P =  ,066

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -
```

The final model has generating class

tg*td*orc
tg*gen*orc
td*gen

```
The Iterative Proportional Fit algorithm converged at iteration 0.
The maximum difference between observed and fitted marginal totals is
,077
and the convergence criterion is     ,250

 - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - - -

Goodness-of-fit test statistics

    Likelihood ratio chi square =    13,25902    DF = 7  P =  ,066
             Pearson chi square =    12,76044    DF = 7  P =  ,078
```

En este momento, y tras la respectiva depuración de los efectos, el análisis nos ofrece el modelo seleccionado más parsimonioso y que explique los datos sin desajustes excesivos para el contenido de la argumentación. Así, podemos observar como todos los efectos que inicialmente resultaron significativos, se han aglutinado y agrupado sólo en tres, que son las interacciones entre las variables *tipo de grupo*, *tipo de dilema* y *orientación de la respuesta al conflicto*, *tipo de grupo*, *género* y *orientación de la respuesta al conflicto* y finalmente *tipo de dilema* y *género*.

3. Ajuste/validez del modelo seleccionado a los datos.

A. BONDAD DE AJUSTE.

Tabla 9. ***Contrastes de bondad de ajuste(a,b)***

	Valor	gl	Sig.
Razón de verosimilitudes	13,259	7	,066
Chi-cuadrado de Pearson	12,758	7	,078

Observando los valores de la tabla 9 para la bondad de ajuste, apreciamos que tanto Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) como Likelihood ratio (L^2 o Razón de verosimilitud) cumplen el requisito de ser mayores que 0,05, lo cual nos hace aceptar el modelo propuesto como válido.

B. ANÁLISIS DE RESIDUALES

Observed, Expected Frequencies and Residuals

Factor	Code	OBS count	EXP count	Residual	Std Resid
tg	Homogene				
td	InterGen				
gen	Femenino				
orc	Imposici	5,0	5,7	-,70	**-,29**
orc	ResoNorm	7,0	4,7	2,35	**1,09**
orc	ResoNece	22,0	24,1	-2,14	**-,44**
orc	Acomodac	37,0	35,1	1,86	**,31**
gen	Masculin				
orc	Imposici	6,0	5,3	,70	**,30**
orc	ResoNorm	6,0	8,3	-2,35	**-,81**
orc	ResoNece	10,0	7,9	2,14	**,76**
orc	Acomodac	14,0	15,9	-1,86	**-,47**
td	IntraGen				
gen	Femenino				
orc	Imposici	30,0	29,3	,72	**,13**
orc	ResoNorm	5,0	7,3	-2,34	**-,86**
orc	ResoNece	8,0	5,9	2,14	**,88**
orc	Acomodac	1,0	2,9	-1,87	**-1,10**
gen	Masculin				
orc	Imposici	44,0	44,7	-,72	**-,11**
orc	ResoNorm	24,0	21,7	2,34	**,50**
orc	ResoNece	1,0	3,1	-2,14	**-1,21**
orc	Acomodac	4,0	2,1	1,87	**1,28**
tg	Mixto				
td	InterGen				
gen	Femenino				
orc	Imposici	39,0	40,4	-1,40	**-,22**
orc	ResoNorm	16,0	14,4	1,57	**,41**
orc	ResoNece	20,0	19,3	,73	**,17**

orc	Acomodac	16,0	18,2	-2,25	**-,53**
gen	Masculin				
orc	Imposici	22,0	20,6	1,41	**,31**
orc	ResoNorm	7,0	8,6	-1,57	**-,53**
orc	ResoNece	8,0	8,7	-,73	**-,25**
orc	Acomod	18,0	15,7	2,25	**,57**
td	IntraGen				
gen	Femenino				
orc	Imposici	15,0	13,6	1,40	**,38**
orc	ResoNorm	4,0	5,6	-1,57	**-,66**
orc	ResoNece	5,0	5,7	-,73	**-,31**
orc	Acomodac	13,0	10,7	2,25	**,69**
gen	Masculin				
orc	Imposici	10,0	11,4	-1,40	**-,41**
orc	ResoNorm	7,0	5,4	1,57	**,67**
orc	ResoNece	5,0	4,3	,73	**,35**
orc	Acomodac	13,0	15,3	-2,25	**-,58**

El análisis de los *residuales estandarizados* nos permite aceptar el modelo como válido ya que todos son menores que 1.96 en valor absoluto, que es el nivel de aceptación. Ello supone que no existen diferencias significativas entre el modelo hipotético y el nuestro, o lo que es lo mismo, nuestros datos se ajustan a los del modelo teórico.

Una vez seleccionado y aceptado el modelo como válido, pasamos a analizar sus términos significativos. Como se aprecia en la tabla 10 y figura 17, la interacción de tercer orden que contiene las variables *tipo de grupo*, *tipo de dilema* y *orientación de la respuesta al conflicto* muestra cómo la discusión de los dilemas intragénero en los grupos homogéneos se caracteriza por un contenido argumentativo centrado en imposiciones, siendo la respuesta más frecuente (63,2%), en contraste con lo que ocurre con los dilemas intergénero, donde es la menos dada (10,3%). Ocurre lo contrario con las acomodaciones, siendo lo más frecuente con los dilemas intergénero en los grupos homogéneos (47,7%), y lo menos con los intragénero en estos mismos grupos (4,3%). Vemos la gran diferencia que existe entre las imposiciones y las acomodaciones especialmente en los grupos homogéneos. Además, en estos mismos grupos la resolución basada en necesidades es mas elevada que en los grupos mixtos, con un 29,9% y un 19,2% respectivamente.

Tabla 10. ***Tabla contingencia*** *tipo dilema, tipo grupo y contenido argumentativo*

Tipo Dilema				Orient Resp Conflicto				Total
				Imposicion-Violencia	Negociacion Normas	Negociacion Necesidades	Acomodacion-Evitacion	
InterGenero	Tipo Grupo	Homogeneo	Recuento	11	13	32	51	107
			Frecuencia esperada	30,5	15,2	25,4	35,9	107,0
			% de Tipo Grupo	10,3%	12,1%	29,9%	47,7%	100,0%
			Residuos corregidos	-5,5	-,8	2,0	4,1	
		Mixto	Recuento	61	23	28	34	146
			Frecuencia esperada	41,5	20,8	34,6	49,1	146,0
			% de Tipo Grupo	41,8%	15,8%	19,2%	23,3%	100,0%
			Residuos corregidos	5,5	,8	-2,0	-4,1	
	Total		Recuento	72	36	60	85	253
			Frecuencia esperada	72,0	36,0	60,0	85,0	253,0
			% de Tipo Grupo	28,5%	14,2%	23,7%	33,6%	100,0%
IntraGenero	Tipo Grupo	Homogeneo	Recuento	74	29	9	5	117
			Frecuencia esperada	61,3	24,8	11,8	19,2	117,0
			% de Tipo Grupo	63,2%	24,8%	7,7%	4,3%	100,0%
			Residuos corregidos	3,8	1,6	-1,4	-5,7	
		Mixto	Recuento	25	11	10	26	72
			Frecuencia esperada	37,7	15,2	7,2	11,8	72,0
			% de Tipo Grupo	34,7%	15,3%	13,9%	36,1%	100,0%
			Residuos corregidos	-3,8	-1,6	1,4	5,7	
	Total		Recuento	99	40	19	31	189
			Frecuencia esperada	99,0	40,0	19,0	31,0	189,0
			% de Tipo Grupo	52,4%	21,2%	10,1%	16,4%	100,0%

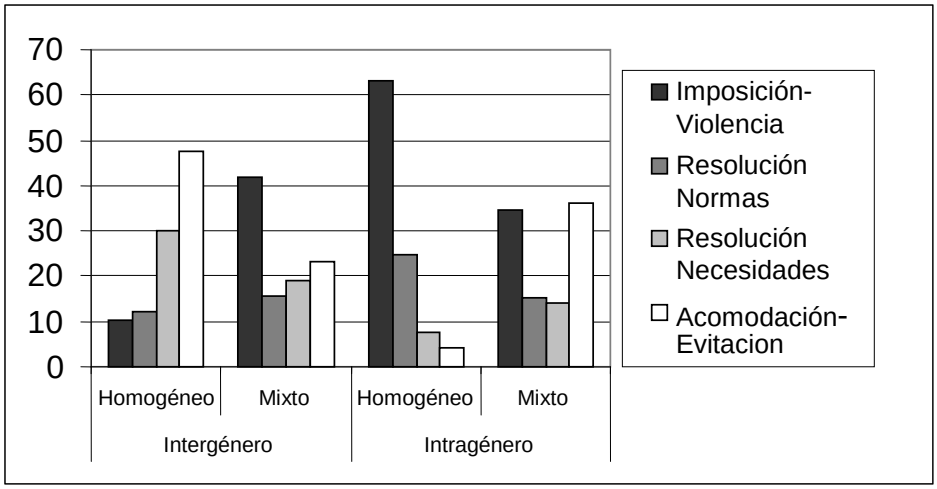

Figura 17. *Distribución tipo dilema, tipo grupo y contenido argumentativo*

Respecto a la relación entre el *tipo de grupo*, el *género* y la *orientación de la respuesta al conflicto* se puede apreciar en la tabla 11 y figura 18 como en los grupos mixtos tanto chicos como chicas emplean la imposición como el contenido argumentativo mas común; así los porcentajes para chicos y chicas son respectivamente 35,6% y 42,2%, siendo ellas quienes mas imposiciones profieren en dichos grupos. La segunda respuesta más dada es la acomodación; los chicos la utilizan más en los grupos mixtos y las chicas en los homogéneos. En cuanto a los argumentos orientados a la resolución, las diferencias entre chicos y chicas se agudizan en los grupos homogéneos, donde los chicos son más normativos (27,5%) y las chicas se apoyan más en

necesidades (26,1%). En los grupos mixtos las diferencias son casi nulas.

Tabla 11. ***Tabla contingencia*** *género, tipo grupo y contenido argumentativo*

Genero				Orient Resp Conflicto				Total
				Imposicion-Violencia	Negociacion Normas	Negociacion Necesidades	Acomodacion-Evitacion	
Femenino	Tipo Grupo	Homogeneo	Recuento	35	12	30	38	115
			Frecuencia esperada	42,1	15,1	26,0	31,7	115,0
			% de Tipo Grupo	30,4%	10,4%	26,1%	33,0%	100,0%
			Residuos corregidos	-1,9	-1,2	1,2	1,8	
		Mixto	Recuento	54	20	25	29	128
			Frecuencia esperada	46,9	16,9	29,0	35,3	128,0
			% de Tipo Grupo	42,2%	15,6%	19,5%	22,7%	100,0%
			Residuos corregidos	1,9	1,2	-1,2	-1,8	
	Total		Recuento	89	32	55	67	243
			Frecuencia esperada	89,0	32,0	55,0	67,0	243,0
			% de Tipo Grupo	36,6%	13,2%	22,6%	27,6%	100,0%
Masculino	Tipo Grupo	Homogeneo	Recuento	50	30	11	18	109
			Frecuencia esperada	44,9	24,1	13,1	26,8	109,0
			% de Tipo Grupo	45,9%	27,5%	10,1%	16,5%	100,0%
			Residuos corregidos	1,5	2,0	-,9	-2,9	
		Mixto	Recuento	32	14	13	31	90
			Frecuencia esperada	37,1	19,9	10,9	22,2	90,0
			% de Tipo Grupo	35,6%	15,6%	14,4%	34,4%	100,0%
			Residuos corregidos	-1,5	-2,0	,9	2,9	
	Total		Recuento	82	44	24	49	199
			Frecuencia esperada	82,0	44,0	24,0	49,0	199,0
			% de Tipo Grupo	41,2%	22,1%	12,1%	24,6%	100,0%

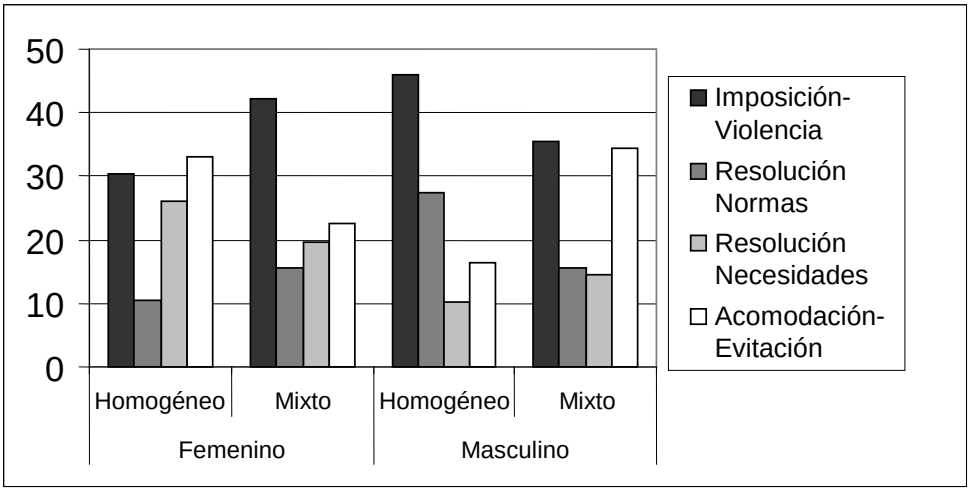

Figura 18. *Distribución género, tipo grupo y contenido argumentativo*

Para finalizar con el análisis de los términos del modelo, observamos la relación de segundo orden entre el *tipo de dilema* y el *género*, al margen de la variable de respuesta *orientación de la respuesta al conflicto*. Se aprecia en la tabla 12 y figura 19 cómo las chicas intervienen casi el doble que los chicos en los dilemas intergénero, con un 64% y 36%, respectivamente. En los dilemas intragénero las diferencias son menores, siendo ellos los que más intervienen. De nuevo, tal y como ocurría en el

análisis del sistema de categorías empleado para codificar la estructura de la argumentación, encontramos que la relación entre la variable género y la variable tipo de dilema resulta significativa.

Tabla 12. ***Tabla contingencia*** *tipo dilema y género*

			Genero		Total
			Femenino	Masculino	
Tipo Dilema	InterGenero	Recuento	162	91	253
		Frecuencia esperada	139,1	113,9	253,0
		% de Tipo Dilema	64,0%	36,0%	100,0%
		Residuos corregidos	4,4	-4,4	
	IntraGenero	Recuento	81	108	189
		Frecuencia esperada	103,9	85,1	189,0
		% de Tipo Dilema	42,9%	57,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,4	4,4	
Total		Recuento	243	199	442
		Frecuencia esperada	243,0	199,0	442,0
		% de Tipo Dilema	55,0%	45,0%	100,0%

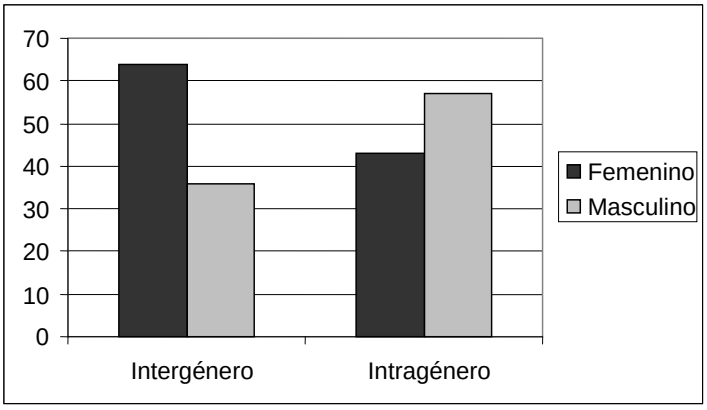

Figura 19. *Distribución tipo dilema y género*

6.1.2.3 Contraste con un análisis previo

Para finalizar el análisis estadístico del contenido de la argumentación procederemos, como se hizo con la forma, a la comparación de los resultados obtenidos con los que arrojó el análisis de una investigación previa realizada durante los años 2005 y 2006, sin la presencia de la variable *tipo de dilema*. En la tabla 13 podemos ver

las modificaciones que provocan la inclusión y presencia de la variable comentada en el diseño. Se trata de delimitar la variación que provoca la diferencia del tipo de contenido del conflicto sobre la forma del discurso argumentativo.

Tabla 13. *Comparación de efectos entre dos análisis*

CONTENIDO ARGUMENTACION	PRIMER ANALISIS	SEGUNDO ANALISIS
Género	NO*	SI
Grupo	SI	NO
Dilema	---	SI**
Género & Grupo	NO	SI
Género & Dilema	---	NO*
Grupo & Dilema	---	SI
Género & Grupo & Dilema	---	NO***

* efectos significativos sólo de las variables explicativas implicadas
** efecto que se neutraliza por existir otro de orden superior
*** efecto próximo a la significatividad (p=0,0536)

Resulta llamativo de nuevo las modificaciones en la variable *género*, ya que el efecto simple inicial se convierte en un efecto principal significativo sobre el contenido de la argumentación, que quedará en el modelo incluido en uno de orden superior que se da entre el *género*, el *tipo de grupo* y el contenido; además interactúa con el *tipo de dilema*, al margen del contenido. Por otro lado, respecto a la variable *tipo de grupo*,

desaparece su efecto principal sobre el contenido argumentativo, pero aparece uno interactivo conjuntamente con la variable *tipo de dilema* sobre el contenido de los argumentos. La variable *tipo de dilema* tiene un efecto simple significativo sobre el contenido, efecto que ha sido neutralizado en el análisis log-lineal por existir uno significativo de jerarquía superior. Finalmente el efecto conjunto de las tres variables explicativas sobre el contenido de la argumentación, aunque no resulta significativo, está muy próximo a serlo, por lo que puede ser un indicio merecedor de ser tenido en cuenta por las posibles influencias entre las variables implicadas.

6.1.3 Análisis de las interacciones: *secuencia y dirección de los argumentos*

Con el análisis estadístico hemos podido conocer la frecuencia de los contenidos argumentativos utilizados por los y las adolescentes, y su significación estadística. Dicho de otro modo, hemos podido saber, por ejemplo, cuantas imposiciones profieren los chicos, pero no hacia quien van dirigidas, si se destinan hacia otro chico o por el contrario hacia una chica. Ahora, proponemos una estrategia que se centra en el estudio de la secuencia argumentativa, y que pretende establecer la dirección del discurso en la interacción, es decir, delimitar el origen y el destino de los argumentos de chicos y chicas, de cara a establecer posibles semejanzas y/o diferencias. Se analiza cómo se manifiesta este fenómeno en los dos contextos conflictivos estudiados, dilemas intragénero e intergénero, es decir, en situaciones de pandilla y de pareja. Además, también se analiza, dentro de cada contexto, la distribución de los contenidos argumentativos en todas las secuencias. Estos aspectos nos permitirán conocer el posible carácter situado del discurso argumentativo, en lo que a su secuencia y contenido se refiere.

Para ello, cruzamos el sistema de categorías utilizado para el estudio del contenido de la argumentación, *imposición*, *resolución por normas*, *resolución por necesidades* y *acomodación*, con otro de secuencias de interacción, a través de un análisis de frecuencias transformadas en porcentajes, solamente del discurso codificado en los grupos mixtos, por entender que es en este escenario donde más relevante puede resultar el fenómeno de la construcción del género durante la resolución de los conflictos planteados, tanto de pandilla como, especialmente, de maltrato dentro de la pareja.

6.1.3.1 Análisis de las secuencias argumentativas

Las secuencias de interacción que se van a estudiar son cuatro, resultantes de la combinación del origen y el destino de los argumentos:

- ***Chico-Chico***: secuencias en las que un chico dirige su argumento hacia otro chico.
- ***Chico-Chica***: secuencias en las que un chico argumenta hacia una chica.
- ***Chica-Chico***: secuencias en las que una chica argumenta hacia un chico.
- ***Chica-Chica***: secuencias en las que una chica argumenta hacia otra chica.

El análisis ha sido llevado a cabo sobre 217 secuencias de argumentación, obtenidas del debate de los y las adolescentes en los grupos de discusión. Antes de comenzar el análisis, es conveniente delimitar la participación de chicos y chicas en los debates. A este respecto, hay que señalar que las chicas han intervenido más que los chicos en los debates mixtos, en términos generales. Si observamos la tabla 14 podemos apreciar como de las 217 secuencias de argumentación extraídas de estos debates, el 63% corresponden, o se originan en las chicas, mientras que tan solo el 37% tienen su inicio en los chicos, lo que supone casi la mitad que ellas.

Tabla 14. *Participación de chicos y chicas en los debates mixtos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	chico	80	36,9	36,9	36,9
	chica	137	63,1	63,1	100,0
	Total	217	100,0	100,0	

En la figura 20 se representa la distribución porcentual del total de intervenciones de los y las adolescentes. Se observa como casi dos tercios de las secuencias registradas son iniciadas por las chicas, quienes intervienen, como se ha comentado, casi el doble que los chicos.

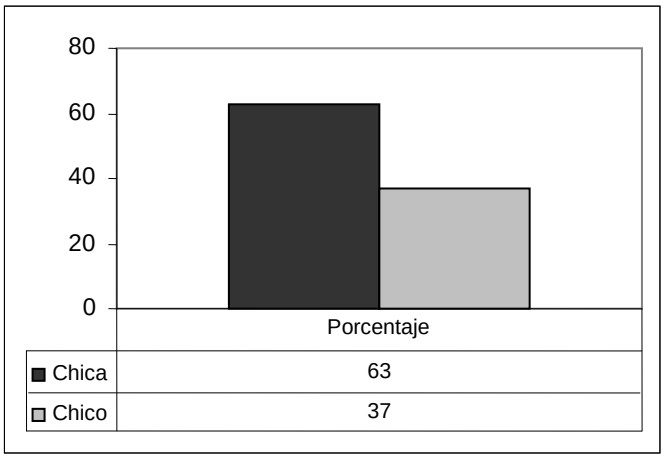

Figura 20. *Total Intervenciones*

Teniendo en cuenta que la participación de las chicas, en los grupos mixtos, es superior a la de los chicos, procedemos al análisis propiamente dicho de las cuatro secuencias argumentativas delimitadas, transformando sus frecuencias en porcentajes para salvar la mencionada diferencia. La tabla 15 muestra la contingencia entre el origen y el destino de la argumentación, combinando las cuatro secuencias posibles. Empleamos para el contraste la prueba Chi-cuadrado, que arroja un valor del estadístico igual a 0.000, como se aprecia en la tabla 16, lo cual supone que el mismo resulta significativo teniendo en cuenta un nivel de error alfa de 0.05. A efectos prácticos, significa que en el conjunto de los datos, es decir, sin diferenciar entre contexto de pandilla o de pareja, se dan diferencias en la distribución y los porcentajes de las distintas secuencias argumentativas entre chicas y chicos.

Tabla 15. ***Tabla contingencia*** *origen y destino de los argumentos*

			destino		
			chico	chica	Total
origen	chico	Recuento	33	47	80
		Frecuencia esperada	55,3	24,7	80,0
		% de origen	41,3%	58,8%	100,0%
		% del total	15,2%	21,7%	36,9%
		Residuos corregidos	-6,8	6,8	
	chica	Recuento	117	20	137
		Frecuencia esperada	94,7	42,3	137,0
		% de origen	85,4%	14,6%	100,0%
		% del total	53,9%	9,2%	63,1%
		Residuos corregidos	6,8	-6,8	
Total		Recuento	150	67	217
		Frecuencia esperada	150,0	67,0	217,0
		% de origen	69,1%	30,9%	100,0%
		% del total	69,1%	30,9%	100,0%

Tabla 16. *Chi-cuadrado origen y destino de los argumentos*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	46,131[b]	1	,000		
Corrección por continuidad[a]	44,086	1	,000		
Razón de verosimilitudes	45,918	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	45,919	1	,000		
N de casos válidos	217				

a. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

b. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperad es 24,70.

En la figura 21 se representan las distribuciones, en el conjunto de los datos, de las secuencias argumentativas de chicos y chicas, las cuales resultan visiblemente diferentes. El eje horizontal corresponde al origen de la secuencia y las series al destino, o dicho de otro modo, quien inicia la argumentación y hacia quién se dirige, respectivamente. Se puede observar cómo las chicas la gran mayoría de las veces que argumentan lo hacen dirigiéndose a chicos, concretamente en un 85% de sus intervenciones, mientras que entre ellas, las mismas son escasas, representando aproximadamente un 15%. Los chicos dirigen preferentemente sus argumentos hacia las chicas, con un 59% del total, por un 41% de las veces que lo hacen entre ellos. Aunque ellas y ellos han argumentado sobre todo hacia miembros del otro sexo, es decir, en interacciones de tipo mixto, la diferencia entre el destino masculino y femenino es mucho mayor en las chicas que en los chicos. Así, las secuencias chica-chico alcanzan casi el 54% del total de los argumentos dados, lo que representa más de la mitad del total de los proferidos por ellas y ellos en los debates mixtos.

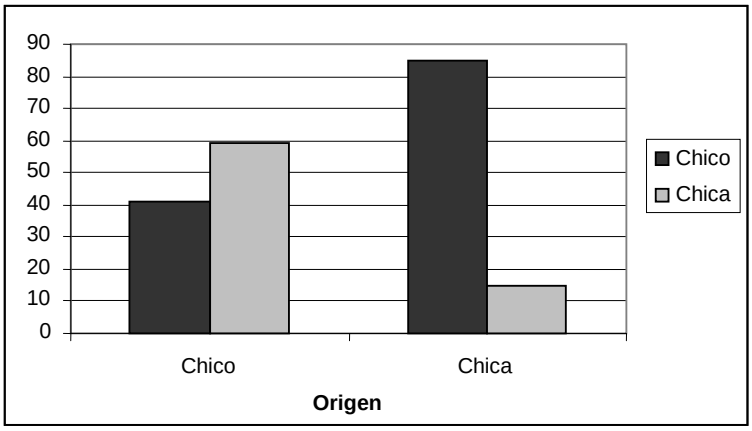

Figura 21. *Secuencias Argumentativas: chicos y chicas*

Como se ha comentado anteriormente, el conjunto de los datos muestra la existencia de diferencias en las distribuciones de las secuencias argumentativas de chicos y chicas. Dado que un propósito básico de este estudio es resaltar el carácter situado de las diferencias y semejanzas del discurso, y su dependencia de la situación contextual concreta, procedemos a delimitar si la distribución hallada en el conjunto de los datos se mantiene de la misma forma en las dos situaciones planteadas: conflicto de pandilla y maltrato en la pareja. Recordemos que las distintas situaciones venían determinadas por los dos tipos de dilemas propuestos; así, el intragénero hacía referencia a un conflicto en el seno de un grupo de adolescentes, mientras que el intergénero, se refería a la agresión o maltrato sufrido por una chica en una relación sentimental.

En la tabla 17 se muestran los resultados porcentuales encontrados para cada una de las cuatro posibles secuencias de argumentación, teniendo en cuenta las dos situaciones o contextos. Se aprecian diferencias entre los porcentajes de la distribución en los dilemas intragénero y los intergénero, que resultan significativas al 0.05 como muestra la taba 19, en la que la significación del estadístico Chi-cuadrado es de 0.000.

Tabla 17. *Secuencias de argumentación según contextos*

			Secuencia				Total
			chico-chico	chico-chica	chica-chico	chica-chica	
Dilema	Intragénero	Recuento	7	22	29	13	71
		Frecuencia esperada	10,8	15,4	38,3	6,5	71,0
		% de Dilema	9,9%	31,0%	40,8%	18,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,5	2,3	-2,7	3,2	
	Intergénero	Recuento	26	25	88	7	146
		Frecuencia esperada	22,2	31,6	78,7	13,5	146,0
		% de Dilema	17,8%	17,1%	60,3%	4,8%	100,0%
		Residuos corregidos	1,5	-2,3	2,7	-3,2	
Total		Recuento	33	47	117	20	217
		Frecuencia esperada	33,0	47,0	117,0	20,0	217,0
		% de Dilema	15,2%	21,7%	53,9%	9,2%	100,0%

Tabla 18. *Chi-cuadrado secuencias por contextos*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,035[a]	3	,000
Razón de verosimilitudes	18,360	3	,000
Asociación lineal por lineal	1,568	1	,211
N de casos válidos	217		

a. 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,54.

En la figura 22 se representan gráficamente los porcentajes anteriores, para cada tipo de contexto, que como hemos dicho resultan estadísticamente diferentes. Vemos como en la situación conflictiva de pandilla, chicos y chicas argumentan sobre todo, y de forma relativamente parecida, hacia participantes del otro sexo, con un 31% y 41%, respectivamente, y en menor medida entre ellos y ellas mismas. Algo diferente sucede en las situaciones de maltrato en la pareja; en este contexto la secuencia chica-chico destaca por su elevada frecuencia, superando el 60% del total de los argumentos dados en estas situaciones, lo cual representa casi dos tercios de las argumentaciones totales emitidas en ese tipo de contexto por ellas y ellos; además, los chicos argumentan ligeramente más entre ellos que hacia las chicas, siendo estos porcentajes de 17,8% y 17,1%, respectivamente. Resulta evidente la diferencia en las distribuciones en función del tipo de situación contextual.

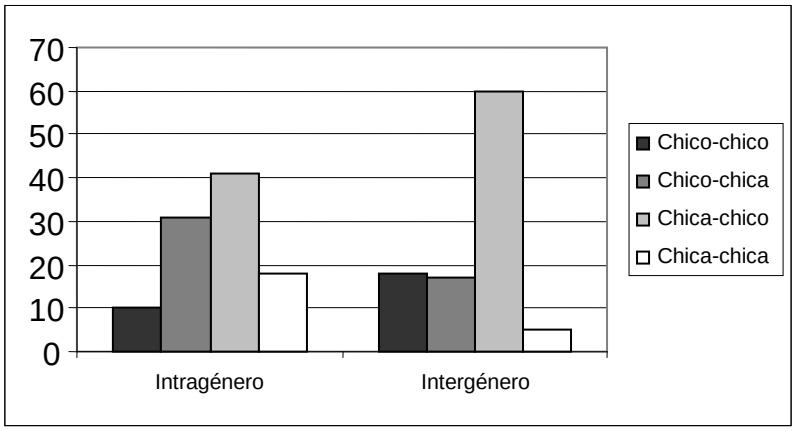

Figura 22. *Distribución de secuencias según contextos*

6.1.3.2 Distribución del contenido argumentativo por secuencias interactivas

A continuación, y como análisis complementario estudiamos, en cada una de las cuatro secuencias interactivas, la distribución del contenido argumentativo, que como recordamos contemplaba cuatro categorías: *imposición*, *resolución por normas*, *resolución por necesidades* y *acomodación*. La tabla 19 muestra las frecuencias y los porcentajes de la contingencia entre las secuencias y los contenidos, en función del tipo de dilema, que como ya sabemos representa distintos tipos de contextos: conflicto de pandilla (intragénero) y maltrato en la pareja (intergénero). En la tabla 20, el contraste mediante Chi-cuadrado arroja un valor de significación de este estadístico correspondiente a 0.007 para los dilemas intragénero, y de 0.307 para los intergénero.

Tomando como referencia un margen de error del 0.05, podemos afirmar que en la situación de pandilla los contenidos argumentativos se han dado de forma diferente según la secuencia argumentativa, mientras que en el contexto de pareja, tales diferencias no han resultado significativas. Por tanto, se puede verificar como la distribución de los contenidos argumentativos en las diferentes secuencias resultan distintas según el tipo de contexto.

Tabla 19. *Contingencia secuencia y contenido en función del contexto*

				Contenido				
Dilema				imposicion	resolucion-normas	resolucion-necesidades	acomodacion	Total
Intragénero	Secuencia	chico-chico	Recuento	1	2	1	3	7
			Frecuencia esperada	2,7	1,3	,8	2,3	7,0
			% de Secuen	14,3%	28,6%	14,3%	42,9%	100,0%
			Residuos corregidos	-1,4	,7	,3	,6	
		chico-chica	Recuento	11	4	1	6	22
			Frecuencia esperada	8,4	4,0	2,5	7,1	22,0
			% de Secuen	50,0%	18,2%	4,5%	27,3%	100,0%
			Residuos corregidos	1,4	,0	-1,2	-,6	
		chica-chico	Recuento	5	4	6	14	29
			Frecuencia esperada	11,0	5,3	3,3	9,4	29,0
			% de Secuen	17,2%	13,8%	20,7%	48,3%	100,0%
			Residuos corregidos	-3,0	-,8	2,1	2,4	
		chica-chica	Recuento	10	3	0	0	13
			Frecuencia esperada	4,9	2,4	1,5	4,2	13,0
			% de Secuen	76,9%	23,1%	,0%	,0%	100,0%
			Residuos corregidos	3,2	,5	-1,4	-2,8	
	Total		Recuento	27	13	8	23	71
			Frecuencia esperada	27,0	13,0	8,0	23,0	71,0
			% de Secuen	38,0%	18,3%	11,3%	32,4%	100,0%
Intergénero	Secuencia	chico-chico	Recuento	13	3	2	8	26
			Frecuencia esperada	11,6	2,7	5,2	6,6	26,0
			% de Secuen	50,0%	11,5%	7,7%	30,8%	100,0%
			Residuos corregidos	,6	,2	-1,7	,7	
		chico-chica	Recuento	9	2	6	8	25
			Frecuencia esperada	11,1	2,6	5,0	6,3	25,0
			% de Secuen	36,0%	8,0%	24,0%	32,0%	100,0%
			Residuos corregidos	-,9	-,4	,6	,8	
		chica-chico	Recuento	42	10	19	17	88
			Frecuencia esperada	39,2	9,0	17,5	22,3	88,0
			% de Secuen	47,7%	11,4%	21,6%	19,3%	100,0%
			Residuos corregidos	1,0	,5	,6	-2,1	
		chica-chica	Recuento	1	0	2	4	7
			Frecuencia esperada	3,1	,7	1,4	1,8	7,0
			% de Secuen	14,3%	,0%	28,6%	57,1%	100,0%
			Residuos corregidos	-1,6	-,9	,6	2,0	
	Total		Recuento	65	15	29	37	146
			Frecuencia esperada	65,0	15,0	29,0	37,0	146,0
			% de Secuen	44,5%	10,3%	19,9%	25,3%	100,0%

Tabla 20. *Chi-cuadrado secuencias y contenidos por contextos*

Dilema		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Intragénero	Chi-cuadrado de Pearson	22,793[a]	9	,007
	Razón de verosimilitudes	27,825	9	,001
	Asociación lineal por lineal	2,512	1	,113
	N de casos válidos	71		
Intergénero	Chi-cuadrado de Pearson	10,557[b]	9	,307
	Razón de verosimilitudes	11,687	9	,232
	Asociación lineal por lineal	,109	1	,742
	N de casos válidos	146		

a. 11 casillas (68,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,79.

b. 7 casillas (43,8%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,72.

En la figura 23 se pueden apreciar de forma gráfica las diferentes distribuciones que adoptan los datos relativos a los contenidos y secuencias en función del tipo de contexto. Esto significa que los y las adolescentes dirigen los contenidos argumentativos de forma diferente según el dilema o situación. En los dilemas intragénero, que corresponden a la situación de pandilla, se dan diferencias en los contenidos argumentativos en función del tipo de secuencia interactiva; en cambio en los dilemas intergénero, de maltrato en la pareja, tales diferencias no se han encontrado, por lo que la distribución de los contenidos en este contexto es similar, estadísticamente hablando, en las cuatro secuencias de argumentación.

Los dos contenidos argumentativos más empleados a nivel general han sido las imposiciones y las acomodaciones. Yendo a los valores concretos, destaca el elevado número de imposiciones (77%) que las chicas emplean cuando argumentan entre ellas, en las situaciones de pandilla, hecho que contrasta con su escasez (14%) en la misma secuencia, chica-chica, pero argumentando sobre la pareja; en este mismo contexto, el mayor número de imposiciones de ellas se dirigen hacia ellos (47%), mientras que en los conflictos de pandilla lo hacen menos (17%). Los chicos por su parte, se muestran más impositivos argumentando hacia ellas en la situación de pandilla (50%), y en la pareja lo hacen en menor medida (36%).

En cuanto a las acomodaciones, las chicas las emplean sobre todo al dirigirse a otra chica discutiendo sobre la pareja (57%), mientras que en la situación de pandilla son nulas (0%); aquí, el mayor porcentaje se da al dirigirse a chicos (48%). En este

mismo contexto de pandilla, los chicos se acomodan principalmente al dirigirse a otro chico (43%); en el contexto de la pareja, ellos se acomodan en parecida medida hacia ellas (32%), que entre si mismos (30%).

En cuanto a los argumentos dirigidos a la resolución, priman los basados en normas en el contexto de pandilla, especialmente entre los chicos (28%). En la situación de pareja, son los que se basan en necesidades los más utilizados, sobre todo en las secuencias chica-chica (28%).

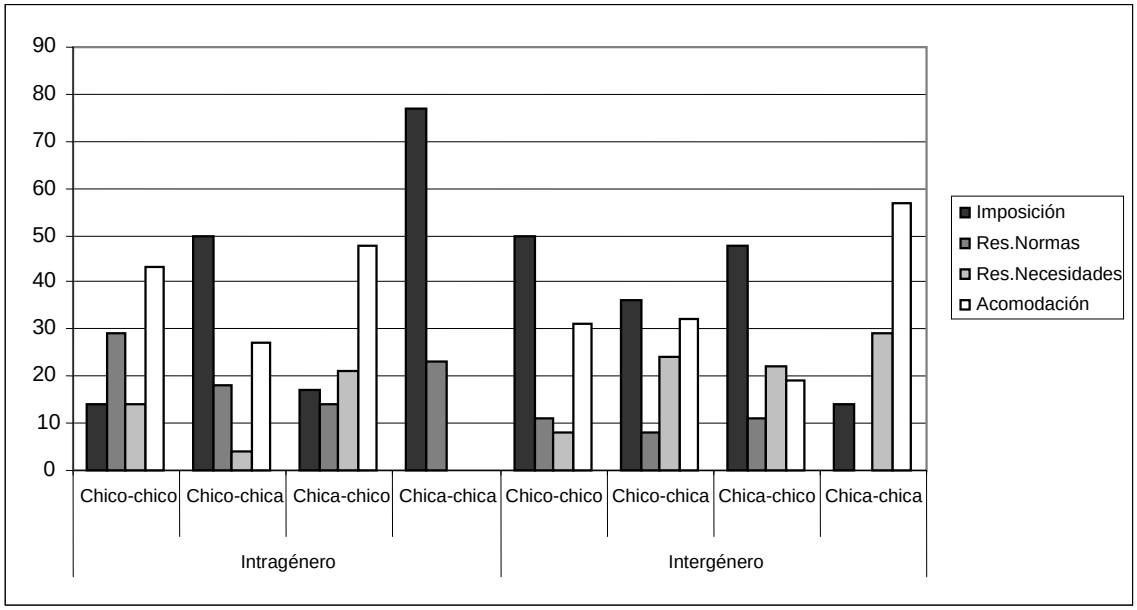

Figura 23. *Distribución de secuencias y contenidos según contextos*

6.1.4 <u>Síntesis de aspectos cuantitativos</u>

El tratamiento estadístico de los datos en el análisis cuantitativo revela para la forma de la argumentación la presencia de efectos significativos de segundo orden entre las variables de estudio. Así, según el modelo log-lineal empleado, encontramos una relación significativa entre el género y la forma en que argumentan nuestros adolescentes, siendo los chicos los que más afirman y las chicas las que más justifican sus respuestas. La variable género también interactúa con las otras dos variables explicativas, tipo de grupo y tipo de dilema. En los grupos mixtos son las chicas las que más discurso profieren, mientras que cuando se trata de grupos homogéneos, son ellos los que más se prodigan. Respecto al tipo de dilema, las chicas se pronuncian más en los

debates con dilema intergénero y los chicos en los intragénero. Se puede observar en la comparación con el estudio previo cómo la inclusión de la variable tipo de dilema en el diseño modifica algunos efectos; interesa sobre todo el que aparece de la variable género sobre la forma de la argumentación, hecho que revela el carácter situado de la relación entre género y discurso, y su dependencia en cierto modo del contexto.

Cuando analizamos el contenido de los argumentos empleados por los chicos y chicas adolescentes en esta investigación, apreciamos que existen relaciones de segundo y de tercer orden. Se observa que las variables tipo de grupo, tipo de dilema y contenido argumentativo interactúan entre sí; así destacan los argumentos impositivos ante dilemas intragénero en grupos homogéneos, mientras que cuando el dilema es intergénero en esos mismos grupos predomina la acomodación. En los grupos mixtos se dan sobre todo imposiciones ante dilemas intergénero. También se da una relación de tercer orden entre las variables tipo de grupo, género y contenido argumentativo. Los chicos emplean sobre todo imposiciones, especialmente en los grupos homogéneos, en los que destacan también las resoluciones basadas en normas. En los grupos mixtos las imposiciones y las acomodaciones son muy parecidas en cuanto a porcentaje. Un dato llamativo ocurre en las chicas, ya que hacen un elevado uso de imposiciones cuando están en presencia de chicos, en los grupos mixtos, mientras que cuando ellos no están presentes, desciende el número de argumentos impositivos, y se eleva el de resoluciones por necesidades y sobre todo las acomodaciones, que pasan a ser las más dadas en estos escenarios.

Finalmente, y al igual que ocurría anteriormente, otra relación es la que se establece entre el tipo de dilema y el género, siendo las chicas las que más intervienen en los dilemas intergénero y los chicos en los intragénero. De nuevo, al hacer la comparación con el análisis previo, la inclusión de la variable tipo de dilema genera en la variable género importantes variaciones, así como con la variable tipo de grupo, que pasa a interactuar por separado con el tipo de dilema y el género, respectivamente, sobre el contenido de la argumentación. Queda patente otra vez la influencia de los factores situacionales sobre la relación entre género y discurso.

El análisis de la influencia del contexto sobre las secuencias argumentativas y sus contenidos, nos hace volver a cuestionar el carácter esencialista e invariable de las

diferencias entre chicos y chicas. Nuestros resultados indican que los y las adolescentes de este estudio, han dirigido sus argumentos hacia destinatarios distintos, y con contenidos diferentes, en función de que el escenario del conflicto fuera una pandilla o una pareja.

6.2 ANÁLISIS CUALITATIVO

Completado el tratamiento cuantitativo y estadístico de los datos, se procede a un análisis de carácter descriptivo-cualitativo para ilustrar con las "voces" de los y las participantes las diferentes categorías empleadas para la argumentación, así como dilucidar algunas dimensiones y temáticas referidas en el discurso de chicos y chicas adolescentes durante la resolución de los conflictos planteados. Se trata de una parte descriptiva e interpretativa que complementa y ayuda a entender elementos que pueden llegar a escapar del rigor puramente matemático.

La estructura de la que se parte similar a la mostrada en el primer análisis, es decir, caracterización del discurso haciendo referencia al sistema de categorías empleado para la forma y el contenido de la argumentación, complementando con otros procesos, fenómenos y temáticas que aparecen "en vivo", sobre la marcha, sin haber sido planteadas *a priori*, y que vienen a enriquecer el análisis. Se presentarán en primer lugar aquellos que fueron detectados en el proyecto previo, correspondiente al periodo de investigación de los estudios de doctorado, en el que la variable *tipo de dilema* estuvo ausente, y seguidamente se expondrán los que se han manifestado con la inclusión de dicha variable en el diseño. Todo ello es ilustrado por una selección de 110 extractos o fragmentos concretos proferidos por los y las participantes en los debates sobre los dilemas, siendo obtenidos con el programa informático Nud*Ist NVivo 1.0. Para alcanzar una panorámica más completa de estos aspectos se pueden consultar las transcripciones completas de los debates, que aparecen en el Anexo.

6.2.1 Análisis de la forma

Nos basamos de nuevo en la categorización empleada por Cala, (1999) y Cala, De la Mata (2004), con dos categorías de análisis diferentes para la *estructura argumentativa*.

6.2.1.1 Categorías de análisis e ilustración con pasajes y extractos codificados

- ***Afirmación***.

Con respecto a esta categoría, y como se aprecia en los pasajes siguientes, podemos decir que tanto chicas como chicos han realizado posicionamientos cortos, escuetos y muy reducidos en cuanto a extensión.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 21/03/2007 - 12:00:00

NODE CODING REPORT

Node: Afirmación. Chicas

Passage 1

3: ra: ¿se da otra oportunidad no?

Passage 2

43: mb: no le hago caso

Passage 3

937: pa: tienes que tener tus amigas, tu novio

Passage 4

1833: el: hasta que ella quiera vamos

Node: Afirmación. Chicos

Passage 5

290: jo: si hombre pero nada más

Passage 6

505: ru: irse con él

Passage 7

1501: lu: hablar con ella vaya

Passage 8

2446: fr: depende de la edad que tuviera

- ***Afirmación-Justificación***.

Como ocurre con los posicionamientos o afirmaciones, las justificaciones han sido también, en general, tanto en chicos como en chicas, muy directas y concisas y los razonamientos escuetos y sucintos. Ello queda ilustrado en los siguientes pasajes.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 21/03/2007 - 12:00:00

NODE CODING REPORT

Node: Afirmación-Justificación. Chicas

Passage 9

99: be: sí porque ya no es lo mismo, ¿no? Tener tus amigas y estar siempre con tus amigas y ahora otra. ¿Entiendes? que yo que sé.

Passage 10

657: es: yo se lo diría, digo mira que este fin de año pués me voy con mi novio porque, que no voy a estar, no le diría quilla venirse

Passage 11

897: ra: y bueno si es una amiga muy íntima te tiene que hacer caso a tí ¿no? porque ha confiado ya en tí en varias ocasiones no

Passage 12

1668: el: porque le ha empujado porque si él no le tiene respeto a ella, no, eso no es una relación, si no no hay nada

Node: Afirmación-Justificación. Chicos

Passage 13

318: al: no porque si todo se ponen

Passage 14

623: lu: porque eso a las niñas les debe de molestar

Passage 15

1333: ru: porque llavan muchos años casadas

Passage 16

2345: os: porque el mundo es más machista

Un fenómeno llamativo que se ha observado en las justificaciones tanto en ellas como en ellos es que a menudo son iniciadas pero no finalizadas.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 21/03/2007 - 12:00:00

NODE CODING REPORT

Node: Intento Justificación. Chicas y chicos

Passage 17

759: be: eso no es así Ale, no es así porque

Passage 18

2153: es: ya pero vamos a ver si

Passage 19

277: ju: le diría que se vaya o algo porque si no

Passage 20

1453: lu: pero es que todo

6.2.2 Análisis del contenido

Según este planteamiento podemos diferenciar cuatro categorías de análisis para la *orientación de la respuesta al conflicto*, que representa el contenido de la argumentación (Bascón, 2006).

6.2.2.1 Categorías de análisis e ilustración con pasajes y extractos codificados

- ***Imposición-violencia***.

En lo referente a esta categoría, si observamos los siguientes pasajes, podremos ver que los enunciados orientados hacia posturas impositivas y violentas son bastante similares tanto en chicas como en chicos. Ambos han hecho uso de elementos de violencia verbal, y los mandatos han sido muy parecidos.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 21/03/2007 - 12:00:00

NODE CODING REPORT

Node: Imposición-Violencia. Chicas

Passage 21

12: mr: hombre primero uso el dialogo sii se pone asii yo que se mu chula y eso poo le meto

Passage 22

626: es: porque tú ya te has echado novio no me vas tú a mi a fastidiar porque es que no

Passage 23

646: be: es que yo me iría con mis amigas, una de dos pero yo no tendría ni porqué decirle a las otras que se vinieran ni nada

Passage 24

2213: es: porque no hablarle más bueno no se le habla más y ya está pero no le duele nada

Node: Imposición-Violencia. Chicos

Passage 25

194: ru: gordo si a tí no te caé el chaval bién pués quillo te aguantas

Passage 26

240: an: pués si no está satisfecho que se vaya del grupo y ya está

Passage 27

323: lu: claro, o le habrá dicho que esté a lo mejor vaya a otro lado yo que sé, que si el que va a traer al primo sabe que es que en el grupo no va, pués que no venga, o que venga y que no quede

Passage 28

484: ru: aaa, se vaya por ahí como si se quiere perder [---] porque es mía, no se vaya a perder

- ***Resolución-acuerdo***.

  - ***Resolución por normas***.

Los siguientes pasajes muestran cómo las intervenciones de chicas y chicos contienen elementos basados en la justicia y la propuesta de reglas y normas, para la regulación de la situación planteada.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 21/03/2007 - 12:00:00

NODE CODING REPORT

Node: Resolución por normas. Chicas

Passage 29

28: el: estaría obligada a venir, mi madre (gesto de obligación)

Passage 30

371: es: yo lo que haría se lo diría, le diría mira yo no voy a estar un montón de tiempo preparando la fiesta, para que tú ahora te eches novio (dá palmada) y me digas que yo me vaya a la fiesta de tu novio, si yo allí no conozco a nadie, yo que quieres que te diga yo me quedo en mi fiesta, la verdad, porque yo no voy a estar todo el tiempo preparando, que si esto que si lo otro y ahora me voy a ir a la fiesta de un hippy que no conozco de nada, para qué, para que me caiga mal y lo tenga yo perder toda la noche, no

---

Passage 31

710: es: además como la noche de fin de año es muy larga un ratito aquí otra ratito allí

Passage 32

781: em: pero si la novia se la ha sacado dos semanas antes, vamos yo preferiría irme con mis amigas, le digo vete tu a la fiesta con tus amigos y yo me voy con mis amigas, sabes, que es un día de fiesta que, no pasa nada, que, yo que sé

Node: Resolución por normas. Chicos

Passage 33

231: am: pero es que votan todos ¿no? o ¿porque uno diga que no ya no va a venir?

Passage 34

241: ju: democracia, mayoría

Passage 35

308: os: pués entonces que venga y le proponga una regla

Passage 36

315: jo: ahí va que se vaya con el le diga que vaya con el grupo y le diga pués si si la lía pués ya está ya no viene más

- ***Resolución por necesidades***.

Se puede observar como, especialmente las chicas, han concedido gran importancia a las relaciones, de amistad, pareja y proximidad, tratando de cuidar el mantenimiento de las mismas y satisfacer las necesidades personales que puedan darse.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 21/03/2007 - 12:00:00

NODE CODING REPORT

Node: Resolución por Necesidades Personales. Chicas

Passage 37

21: ra: =y después se ve como es la persona porque si ha pasado mucho tiempo a lo mejor ha cambiado

Passage 38

44: pa: pues yo lo entendería porque es la prima de mi amiga, sabes, pero hablaría con ella

Passage 39

548: ra: yo creo que si el novio quiere a la chavala pués que se vaya el novio con la con la con la chavala y que los amigos se vayan para la fiesta, si la quiere mucho, sino pués

Passage 40

836: em: si una amiga mía se quiere ir, con su novio a una fiesta, vale, y me dice de ir a la fiesta, bueno pués yo voy pero también se vienen mis amigos, porque si yo he planeado con todos mis amigos ir a esa fiesta, ¿sabes?, si vienen mis amigos bueno decidimos de irnos a otra fiesta pués vale, pero si decidí irme, primero, decirle que me voy a ir con ellos pués me voy con ellos, tampoco me enfadaría si hombre me molestaría si mi amiga se fuera a la fiesta del novio, (2.7) ¿sabes?, me molestaría tela

---

Node: Resolución por Necesidades Personales. Chicos

Passage 41

285: jo: hombre que venga hombre, no se va a quedar solo ¿no?

Passage 42

525: rf: yo que sé, y si por depende si van todos la todos mis amigos a la fiesta esa y después se va el otro con la novia, pués yo me voy con todos mis amigos ¿no?, no voy a estar de sujeta [---]

- ***Acomodación-evitación***.

A continuación se incluyen extractos de respuestas categorizadas como acomodación-evitación. De especial interés resultan este tipo de argumentaciones en las chicas, ya que muestran una acomodación hacia la figura de sus novios, anteponiendo los intereses del mismo a los propios.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 21/03/2007 - 12:00:00

NODE CODING REPORT

Node: Acomodación-Evitación. Chicas

Passage 43

426: es: ea pués eso es lo que yo digo que yo creo que me iría con él, porque si voy a [[---], si se va a estropear algo por una fiesta que al año que viene hoy otra, o cuando yo quiera,[pués

Passage 44

690: be: no es que las haya dejado tiradas, yo iba a ir a la fiesta de mis amigas lo que pasa que al final me dejaron irme con mi novio, pués yo me fuí con mi novio

Passage 45

705: be: también, pero yo lo que también haría, lo que también haría por ejemplo si mi novio le diese igual que yo me fuese con mis amigas, prefiero irme con mis amigas para que no se enfaden conmigo antes de, ¿sabes?, si a mi novio no le importase

Passage 46

736: er: no yo me iría con mi novio y no le diría a mis amigas

Node: Acomodación-Evitación. Chicos

Passage 47

220: an: que se quede donde esté, no ya pegarle no porque no es plan no está aquí para pegarle vamos

Passage 48

287: os: pués que se vayan con él los que quieran y los que caigan mal que se vayan a otra parte

Passage 49

449: ru: cada uno por su sitio hijo, (da palma) mira tú te vas por ahí y yo me voy por allá

Passage 50

391: ac: pués me voy yo con la fiesta de las amigas también y ya está

6.2.3 Análisis de temáticas

Como se ha comentado anteriormente, durante el debate se han manifestado una serie de procesos y han emergido diversas temáticas dignas de ser comentadas. Iniciaremos este recorrido por aquellos eventos surgidos en la discusión sobre los dilemas intragénero, es decir, aquellos en los que la situación planteada no contemplaba la problemática entre chicos y chicas, sino que eran controversias entre ellos o ellas. Posteriormente se presentarán los eventos surgidos a raíz de los dilemas intergénero, que como recordamos, eran aquellos en los que se recreaban situaciones violentas de un chico hacia una chica.

6.2.3.1 Temáticas de los dilemas intragénero

Es interesante analizar cómo tanto chicas como chicos han realizado intervenciones que muestran un sentido de propiedad sobre la pareja, y ante la posibilidad de la pérdida de la misma, han dado una respuesta inicial violenta. Es llamativo el uso de elementos de violencia verbal que ha ocasionado la posibilidad de esta pérdida, especialmente cuando se produce por la intromisión de otra persona. Esta situación se puede apreciar en los siguientes pasajes.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 25/04/2006 - 18:57:20

NODE CODING REPORT

Node: Temor perdida pareja y control. Chicas

Passage 51

```
4: mr:        si ve que esta tonteando con el niño pues
5: ra:                                                 se va
6: mr:                                                       se peleen
```

Passage 52

```
7: p:[...] expone argumentos y termina diciendo "o que le quite el
novio o el chico que le gusta a alguna de vosotras" (0:44)
8: es: la mato
```

9: ra: no
10: mr: yo la mato
11: ra: mi prima no es
12: mr: hombre primero uso el dialogo sii se pone asii yo que se mu chula y eso poo le meto

---

Passage 53

705: be: también, pero yo lo que también haría, lo que también haría por ejemplo si mi novio le diese igual que yo me fuese con mis amigas, prefiero irme con mis amigas para que no se enfaden conmigo antes de, ¿sabes?, si a mi novio no le importase

---

Passage 54

709: be: si porque si a ellas les importa venirse a la fiesta y mi novio no le importa que yo me quede con mis amigas pués

---

Passage 55

2386: es: [---] hombre yo voy por ejemplo yo soy un hombre y yo voy con mi novia y mira a los chavales, pués yo le digo quilla córtate un poco porque aquí estoy yo
2387: be: [---] (haciendo gesto de tapar los ojos)
2388: (rien)
2389: es: hombre, y si es al revés lo mismo se lo digo digo quillo que estás haciendo mirando, que te voy a meter así, te voy a partir toda la cara

---

Node: Temor perdida pareja y control. Chicos

Passage 56

148: p: [...] comienza exposición del caso (0:52) y termina diciendo "se intento liar con su novia el año pasado"
149: ru: yo lo mato,yo le pego una paliza (haciendo gesto de pegar con la mano)
150: p: [...] termina exposición (1:10)
151: ru: ¿le pegamos una paliza? (mirando a an)
152: an: si yo creo que va a hacer lo mejor
153: am: gordo ¿qué haríamos? (dirigiéndose a an)
154: ra: se le coge al primo y se le capa

Passage 57

169: am: si se vé que maneja y es buena gente y el rollo ese pués
170: an: y te invita lo
171: am: lo dejamos lo dejamos
172: ra: y si no pués
173: ru: pués se le da

174: an: pués se le das
175: am: pués se le mete candela

Passage 58

263: p: ¿hasta qué punto llegarías con él a enfrentaros, imaginaros que entra en el grupo y sigue igual que sigue
264: (todos reaccionan)
265: ru: yo le parto la cara
266: am: quillo adios
267: ju: hombre yo le diría que se fuera a no ser que

Passage 59

484: ru: aaa, se vaya por ahí como si se quiere perder [---] porque es mía, no se vaya a perder
485: pm: ¿cúanto tiempo llevas con ella?
486: ru: siete meses voy a hacer este este este mes

A la hora del afrontamiento del problema se puede apreciar cómo algunos chicos, en los grupos homogéneos, han recurrido a la votación y al poder de la mayoría como instrumento para resolver el conflicto.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 20/07/2006 - 18:52:17

NODE CODING REPORT

Node: Votación Chicos

Passage 60

226: ju: yo por mí que se quede
227: ru: entonces que se quede ¿nó?
228: an: vamos a darle un votillo de confianza al hippy
229: ju: y si el que diga que nó pués lo convencemos,
230: ru: ahí vá
231: am: pero es que votan todos ¿no? o ¿porque uno diga que no ya no va a venir?
232: an: claro
233: ru: ahí vá
234: todos [---]
235: (2)
236: p ¿o sea qué votaríais no?
237: ru: ahí vá

238: ju: sí
239: p: ¿y el qué no quede satisfecho qué pasa?
240: an: pués si no está satisfecho que se vaya del grupo y ya está
241: ju: democracia, mayoría
242: am: pués se aguanta
243: p: ¿no intentaríais convencerlo?
244: an: hombre se intenta pués si no quiere
245: ra: hombre claro eso lo hemos dicho lo intentamos convencer, se convencería siempre
246: an: si no se le convence por las buenas por las malas

Passage 61

296: lu: yo es que no
297: al: tu no ¿no?
298: lu: no se yo es que no se que haría
299: fr: [---] por votación ¿no?
300: jo: pués mira también
301: al: votación a ver quién se
302: lu: pero ¿cúanto tiempo se va a quedar en el grupo?
303: p: el verano
304: jo: el verano solo
305: os: entonces

Asimismo, en los grupos homogéneos de chicas, algunas de ellas han recurrido e introducido en varias ocasiones una figura externa con la que mantienen un fuerte vinculo afectivo; concretamente la madre, por encima de la figura del padre, como soporte de ayuda o referencia durante el proceso de resolución del conflicto.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 06/08/2006 - 20:12:38

NODE CODING REPORT

Node: Madre como referencia de chicas

Passage 62

13: es: mira si a mi mi madre
14: mr: con lo que pego
15: es: me obliga a que me tengo que juntar con ella si esta en mi casa viviendo po si pero

Passage 63

28: el: estaría obligada a venir, mi madre (gesto de obligación)
29: es: claro
30: ra: claro es verdad
31: el: con la prima venga a pasear

Passage 64

35: es: mi madre sabe que tengo novio (2)(espera a que acabe el murmullo) si mi madre sabe que tengo novio y que esa se viene conmigo y me quiere quietar el novio o algo se lo digo a mi madre pero si mi madre no sabe que tengo novio me peleo con ella

Un aspecto interesante es que las acciones de acomodación de las chicas hacia los chicos parecen ser percibida por ellos como algo aparentemente "normal", "debido" e "indicado", como se observa en los siguientes pasajes, que corresponden al debate entre chicos.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 25/04/2006 - 18:57:20

NODE CODING REPORT

Node: Percepción acomodación. Chicos

Passage 69

614: al: pués que se fuera ella tendría que irse con el novio, ella entendería que sus amigas yo por ejemplo si soy ella no le diría a mis amigas oye veniros a la fiesta

Passage 70

641: os: y ¿porque no va ella con el novio y se?

Passage 71

672: al: pués pués como son más románticas y para no estropearla ella diría bueno pués me callo le digo que me voy con mi novio y que mis

amigas disfruten porque yo no puedo ir con ellas

Passage 72

685: al: [es una pena, pero bueno habrá que respetar su novio

Cuando analizamos aspectos relacionados con la construcción del género durante la interacción social, podemos apreciar, tanto en chicos como en chicas, eventos en los que aparecen la utilización de estereotipos de género y sobre las relaciones de pareja. Especialmente se han dado en los grupos mixtos; así, se puede observar cómo nuestros adolescentes incluyen en su discurso atribuciones y características sobre los chicos y las chicas, así como prejuicios sobre la pareja, que es definida como romántica en sus inicios, y con alta posibilidad de infidelidades posteriores. Estos argumentos son presentados y mencionados como verdades incuestionables y universales.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 06/08/2006 - 20:10:32

NODE CODING REPORT

Node: Estereotipos de género y relación.

Passage 73

548: ra: yo creo que si el novio quiere a la chavala pués que se vaya el novio con la con la con la chavala y que los amigos se vayan para la fiesta, si la quiere mucho, sino pués
549: an: pero [es que el chaval [---] tus amigos de siempre no los vas a dejar por una niña
550: mr: [es que lo va
551: ra: he dicho que si la quiere mucho
552: an: hombre si la niña esta muy buena (dirigiéndose a lo chicos)

Passage 74

669: pv: también tened en cuenta que las dos primeras semanas son=
670: be: =más románticas, el pavo
671: pv: es el principio
672: al: pués pués como son más románticas y para no estropearla ella

diría bueno pués me callo le digo que me voy con mi novio y que mis amigas disfruten porque yo no puedo ir con ellas

---

Passage 75

749: al: bueno pero también piensa que si el novio
750: es: las amigas a todas horas
751: al: se va por otra parte y ella por otra a lo mejor pueden acabar teniendo cuernos
752: es: eso es seguro,
753: lu: (rie)
754: be: pero eso depende, no no tiene porque
755: al: si, en fin de año todo el mundo va a beber, y seguro que hay un calentón o una calentona

---

Passage 76

823: fr: no sé, dependería de los amigos que fueran, si tampoco importan mucho pués a lo mejor me iría con ella pero, si también no la veo muy interesada y no vale mucho pués con mis amigos

---

Passage 77

1581: al: y a lo mejor yo que se el chaval pués a lo mejor tenía más fuer claro es más fuerte que ella

Otro fenómeno que ha sido observado es la diferente orientación que tanto chicas como chicos han adoptado en sus manifestaciones y acciones, es decir, en su discurso entendido como acción, en función del parentesco con la otra parte del conflicto. Se aprecia cómo se da un tratamiento diferente a la persona que va a venir al grupo cuando éste forma parte del componente familiar del hablante. Así, cuando es la figura de su primo o prima, tanto chicos como chicas se han mostrado más dispuestos a colaborar, resolver la situación y permitir su integración en el grupo, cosa que no ocurre cuando era el primo o prima de otro. Podemos apreciarlo es los siguientes pasajes.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 20/07/2006 - 14:33:54

NODE CODING REPORT

Node: Diferencias primo-no primo. Chicas

Passage 78

13: es: mira si a mi mi madre
14: mr: con lo que pego
15: es:
me obliga a que me tengo que juntar con ella si esta en mi casa viviendo po si pero
16: el: y si no es tu prima y es la mia?
17: (risas)
18: es: [---] mato a tu prima

Passage 79

60: be: yo depende porque si es mi prima y me quiere quitar el novio a mí no ¿no? pero yo que sé si, es que yo que sé enfadarme con mi prima por un niño o algo de eso poo. Pero si es la prima de otra no no no,(gestos de expulsión con la mano) fuera fuera (risas), hombre (risas)

Passage 80

66: ma: [si fuera] mi prima yo pues no me enfadaría con ella, porque es mi prima. Peroo si fuera la prima de otra yo no querría que viniera

---

Node: Diferencias primo-no primo. Chicos

Passage 81

158: ju: si es tu primo tío no vas a capar a tu primo quillo

Passage 82

176: ju: pero es tu primo no le vas a pegar a tu primo (dirigiéndose a ru)

Passage 83

268: ra: yo defendería antes a mi amigo que al primo
269: ru: anda que nó
270: ra: o sea a un amigo mio lo defendería antes que al primo
271: p: ¿antes qué a tu primo no?
272: ru: ahí va
273: ra: no si es mi primo defiendo antes a
274: an: [---]

275: ra: o no lo defiendo ¿no?
276: [---]
277: ju: le diría que se vaya o algo porque si no
278: ra: si es mi primo hago que [---] se queden contentos ro pero si es
279: ru: ahí va
280: ra: un amigo mío y es el primo de otro amigo mío [---] defiendo a mi amigo si no es primo mío

Para finalizar este recorrido por los acontecimientos surgidos y temáticas delimitadas durante el debate de los dilemas intragénero, haremos mención a otro fenómeno que nos ha llamado la atención. Los adolescentes, tanto chicos como chicas, de manera habitual, han recurrido para argumentar a la exposición de relatos, sucesos o eventos referidos a situaciones personales y reales de sus vidas cotidianas, sin que se les haya solicitado.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 08/08/2006 - 14:38:59

NODE CODING REPORT

Node: Relato sucesos cotidianos

Passage 84

478: ru: a mi en mi caso me ha pasado este fin de semana
479: (risas)
480: ru: este fin de semana mi novia se va a Chipiona, (da palmas)
481: mb: ooh
482: ru: pués yo me voy por ahí, ¿dónde voy?, yo qué se, fiestuqui por allí, fiesta para allá (mucha gesticulación)
483: (alguna chica dice ooh)
484: ru: aaa, se vaya por ahí como si se quiere perder [---] porque es mía, no se vaya a perder
485: pm: ¿cúanto tiempo llevas con ella?
486: ru: siete meses voy a hacer este este este mes

Passage 85

493: el: a mi en fin de año me paso lo mismo y mi novio se vino conmigo a mi fiesta

494: ru: [---] (dando palmas)
495: el: pero claro también se vinieron sus algunos de sus amigos con él,[porque sino él no venía
496: es: [---]
497: el: digo bueno pués llevo invitación para tus amigos y [---]
498: es: tendrá cara el niñato
499: pm: ¿y si él no hubiera ido?
500: el: hombre pués entonces ya no es lo mismo,
501: ru: ahi ahi, mira como se cambia la cara
502: (el resto se rien)
503: pm: ¿qué hubiéras hecho tú?
504: el: ¿yo?
505: ru: irse con él
506: el: lo hubiera dejado, hombre
507: ru: no digas que no
508: ju: [---]
509: mb: (manda callar a ru)
510: el: no es lo mismo, porque yo allí nada más que bailaba con él, pero
511: ru: ¿con quién vas a bailar?
512: el: pués por eso digo, que es entonces ya que hago yo allí (se mueve como si bailara de mala gana), así toda la noche no
513: ru: no
514: el: pero después mi novio se fué a la fiesta de sus amigos,[pero después se vino otra vez, [él estuvo un rato en la fiesta de sus amigos porque eran sus amigos y los iba a ver en fin de año y le dije que vale que se fuera

---

Passage 86

686: be: [a mi me ha pasado eso, porque mis amigas han ido a una fiesta de aquí y yo me he ido a otra fiesta con mi novio pero yo no le he dicho a ninguna de mis amigas ni que se vinie (se detiene porque parece recordar que sí)
687: os: (rie irónicamente)
688: be: es que [---]
689: al: las has dejado tiradas
690: be: no es que las haya dejado tiradas, yo iba a ir a la fiesta de mis amigas lo que pasa que al final me dejaron irme con mi novio, pués yo me fuí con mi novio

6.2.3.2 Temáticas de los dilemas intergénero

A continuación pasamos a analizar e interpretar algunos fenómenos y acciones que han surgido en la discusión sobre los dilemas intergénero, que como recordamos, hacían referencia a situaciones en las que se daba un comportamiento de agresividad de un chico hacia una chica, en el seno de una relación sentimental, con un desenlace trágico para la chica.

Uno de los fenómenos que más ha llamado la atención es la corresponsabilidad que las chicas asumen en lo ocurrido. Algunas de ellas se consideran, no sólo partícipes, sino promotoras de ese tipo de relaciones. Observemos este extracto perteneciente a la discusión entre las chicas.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Corresponsabilidad Chicas

Passage 87

```
859: p: ¿y quién creéis que tiene razón la familia que dice que el
culpable es el chico por maltratar e incitar o la chica porque se dejaa
860: ra:              los dos tienen porque la chica puede parar=
861: es: =cuando pueda
862: ra:                        puede dejarlo, si no quiere es porque
(gestos con la cabeza de no) no quiere
863: el: mas el niño pero la niña también
864: pa: pero los amigos tambien
865: ra: [---] querían que lo dejara
866: es: claro y ella era la que decía que no
867: (4)
868: mb: luego que la culpa es de los dos el por insultarla=
869: pa:   =y ella por dejarse
```

Por el contrario, los chicos no reconocen su culpabilidad en el suceso ocurrido. Exponen multitud y diversidad de argumentos y justificaciones para eximirse de responsabilidad, atribuyendo lo ocurrido a elementos como la casualidad, la familia, los amigos o incluso a la chica. Además, buscan motivos para reducir la condena que debe sufrir un agresor, apelando a la minoría de edad y al papel del abogado como figura que debe procurar la defensa. En el extracto número 92 se aprecia la opinión de un chico sobre el eco mediático de una agresión de este tipo.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Exención culpabilidad chicos

Passage 88

1187: am: yo puedo decir que es mi novia está y yo quillo esta es una cotilla no se que porque diga que es una cotilla y la insulto y eso ¿por eso se va a tener que matar?
1188: an: la tonta es ella por no dejar al chaval
1189: ju: [---] (parece rebatir a am)
1190: am: eso es tonto eso es libre de expresión
1191: an: por no dejar al chaval, porque si te insulta lo dejas ¿no?
1192: am: claro
1193: ju: ya está
1194: ru: ahí va

Passage 89

1228: an: pero también una parte culpa la tiene el padre porque si sabe que la está insultando y todo eso y no ha ido a buscar al chaval para meterle, pues también tiene parte de culpa, sabes

---

Passage 90

1354: p: pensáis que por el hecho de burlarse de ella en público puede ser condenado a a
1355: am: ¿qué, qué?
1356: an: si porque al burlarse de ella hace que caiga en depresión y le y le esto y le eso la induce a suicidarse
1357: p: él el único
1358: ac: pero eso no son ni diez años
1359: ra: por eso
1360: an: que no son ni diez años
1361: ju: ¿cómo?
1362: an: una muerte son treinta, es tipo asesinato tu
1363: am: si una muerte son treinta, venga ya gordo
1364: ac: eso no es asesinato
1365: am: dime uno que haya cumplido los treinta años en la cárcel
1366: an: hombre no los cumple por el comportamiento
1367: am: dos años, dos años y ya están ahí
1368: ac: además si es lo que dice [---] lo que hacen es mandarlo a un correcional y lo dudo
1369: am: un correcional si es menor por que si es mayor va al talego
1370: ju: hombre se supone que somos=
1371: ru: =somos menores
1372: ac: de todos modos para eso están los abogados para que no te metan en la cárcel

---

Passage 91

1374: am: quillo si tú has matado por mucho que digas que
1375: ac: pero que eso no es matar quillo
1376: ru: no
1377: an: es inducir a matar
1378: ju: hombre [---] no es matarla
1379: ru: no no la ha matado
1380: ac: tu puedes decir, tu puedes decir mil cosas que te hagan no ser culpable quillo, hay muchas formas de decirlo
1381: am: vamos a ver Checa si tú has matado por mucho que haga [tu abogado tú vas a la cárcel
1382: ac: [que no estoy matando quillo (muy tenso)
1383: an: en realidad tampoco ha matado [---]
1384: varios: [---]
1385: ju: se ha suicidado ella
1386: an: pero tú eres el que la ha inducido diciéndole cosas
1387: ju: vale pero no es matarla
1388: an: no es matarla pero [---]
1389: ru: tu la has matado con las palabras
1390: an: eso es como un maltrato psicológico
1391: ac: si pero yo puedo decir que no sabía lo que hacía y que no era consciente de mis actos

---

Passage 92

1411: ac: lo más seguro es que se ponga una vez en las noticias y se olvida todo el mundo

---

Passage 93

2001: an: sí, pero no se va a partir la columna por una mierda empujón
2002: ra: sí se puede
2003: pa: pues sí, porque te puede dar en un mal sitio
2004: ra: no ha sido, ha sido en la columna ha sido por la operación, que ha salido mal
2005: an: ostia que entonces la culpa no la tiene él, la tiene el médico

---

Passage 94

2031: an: y la niña por haberse dejado empujar
2032: (rien las tres chicas)
2033: pa: no por haberse no [---]
2034: al: por tener muy poca estabilidad
2035: rf: [---]
2036: al: por tener muy poca estabilidad

En relación con los chicos, cabe decir que a veces han manejado una definición o concepto parcial e incompleto de agresión o violencia, es decir, hay actos de maltrato que no son considerados o representados por ellos como tales. Este hecho contribuye al mantenimiento de acciones de este tipo, ya que no se perciben las posibles situaciones de maltrato y agresión.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Definición/concepto parcial de violencia en chicos: Invisibilidad del maltrato

Passage 95

1385: ju: se ha suicidado ella
1386: an: pero tú eres el que la ha inducido diciéndole cosas
1387: ju: vale pero no es matarla

Passage 96

1573: jo: claro intención de darle no pero un empujón yo que sé, por cualquier cosa, si un empujón mientras no sea, pero es que (se atasca, parece contradecirse), demasiado fuerte no, yo no lo considero

---

Passage 97

1995: pa: cuando tú le pegas a alguién no es por
1996: Pvi: ¿creéis que estas cosas son habituales?
1997: an: que va

La dificultad de comunicación percibida en algunas chicas en el seno de la pareja aumenta en los dilemas con contenido sentimental, por tratarse de temas relacionados con la intimidad, el sexo, etc. Asimismo manifiestan menor dificultad para entenderse con otras personas, como las amigas. Veamos cómo queda ilustrado en los siguientes extractos.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Dificultad comunicación pareja

Passage 98

1092: es: porque a lo mejor tú vas y le dicees por ejemplo a tu novio, mira es quee, estoy viendo quee y [dice MIRA ES QUE]
1093: ma: [y se cabrea]
1094: es: y se cabrea, mira que yo no quiero hablar quee si tú quiere seguir conmigo puees bien y si no pues te vas aa

---

Passage 99

1099: P: ¿con quién es más difícil hablar con una amiga con la que tienes un problema o con tu novio cuando tienes un problema?
1100: be: con tu novio
1101: es: [con tu novio]
1102: ma: [con el novio]
1103: er: [con tu novio]

Passage 100

1119: be:
ahora esto, ahora lo otro entonces. Te preocupa más que se enfade, que see
1120: er: temes perder más, te temes perder a, ante. Verás(chasquea y le entra la risa nerviosa). Que, que temes perder(Esperanza dice algo a Berta) tu novio, vamos (gesticula y se ríe porque no le sale lo quiere decir)
1121: be: ANTES QUE A [UNA AMIGA, ES VERDAD]
1122: er: [que no me sale](se ríe)
1123: be: [es que tu novio te puede dejar]

Passage 101

2154: al♂: ella ha sido tonta de no decirle oye mira aquiií punto, más claro que el agua
2155: be♀: es verdad, eso también, es verdad, la culpa también tiene el la porque no habla
2156: lu♂: es que si no dice que me molesta esto o lo que sea
2157: es♀: [---] no tiene miedo [---], pero a lo mejor ella tiene miedo de si le dice algo volverlo a

2158: lu♂: ¿pero miedo de qué?
2159: es♀: [de que se ponga violento con ella (gesticula mucho)

Un aspecto que ha sido detectado, tanto en algunos chicos como en ciertas chicas, ha sido la clara separación que establecen entre lo privado y lo público en el seno de una relación de pareja. Así, tanto ellos como ellas defienden que todo lo que haga referencia a una relación sentimental debe ser algo íntimo y personal, y por tanto aquello que suceda en el seno de la pareja es de índole privada, y por tanto, nadie debe inmiscuirse o entremeterse. De esta manera, se establece el clásico debate sobre la posibilidad versus obligación de considerar público lo privado de una relación, algo que se antoja como crucial si se quieren detectar ciertos conductas o comportamientos violentos dentro de la pareja. En los siguientes dos ejemplos se pueden apreciar como nuestros chicas y chicos, respectivamente, hacen mención a este tema.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Separación privado-público en relación pareja

Passage 102

872: p: si vosotras tuviéseis una amiga así ¿qué le diríais?
873: ra: que lo dejara
874: pa: que lo dejara y hablara con él
875: ra: que aunque le doliera mucho que
876: es: [---]
877: ra: por su bien por su propio bien
878: pa: pero tu en una relación así no te puedes meter
879: es: me meto y mas si es una amiga muy íntima y la niña no se da cuenta yo me meto, yo ahí me meto
880: mb: mira Esther vamos a ver tu piensa tu novio y tú y ahora que una amiga se meta que te aconseje a tí, pero que no se meta en medio porque es peor
881: ra y el: si
882: es: (baja la cabeza)
883: pa: además acabas tu peor quedas mal con tu amiga y con el novio
884: (varias dicen si)
885: es: no lo haría

Passage 103

1278: ra: una pareja es cosa de dos no de tres
1279: an: claro
1280: ru: no pero quillo
1281: ra: no, es una cosa de dos
1282: ju: hombre si tú lo está viendo
1283: ru: ahí va
1284: [---]
1285: ru: sí pero
1286: ra: pareja, dos

En algunos momentos del discurso, ciertos chicos se reafirman en la supremacía de los hombres sobre las mujeres, y manifiestan la continuidad del modelo patriarcal.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Supremacía hombres

Passage 104

1510: al: hombre el hombre siempre va a estar más preparado antes, el hombre siempre más adelantado

---

Passage 105

1512: al: NO por ser machista pero siempre el hombre se ha preparado antes siempre lo ha querido antes, la mujer lo que ha querido más delicado más

---

Passage 106

1521: al: a ver cúal tio vas a ver tú que quiera ver como pétalos de rosa la cama

Resulta curioso cómo en el discurso de los y las adolescentes, se pueden encontrar argumentos que explican la continuidad de una pareja en la que se da maltrato; concretamente, la presencia de intensos sentimientos de la chica hacia el chico parece ser un elemento de notable incidencia. Sobre todo ellas, otorgan elevada importancia a cuestiones como el amor y los elementos afectivos, que parecen crear una especie de dependencia en la que priman los sentimientos sobre la razón. En el último pasaje podemos apreciar como los chicos, además de hacer referencia a las cuestiones afectivas como mantenedoras de la relación, introducen otras como el trabajo o el dinero.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Continuidad pareja con maltrato por amor

Passage 107

1981: pa♀: [pero] en verdad la otra también es tonta, porque vamos quedarse con él, la verdad
1982: ra♀: también, [no tiene por qué quedarse]
1983: an♂: [---]
1984: pa♀: [también [---]]
1985: ra♀: hombre si lo quiere mucho (PAUSA)

Passage 108

2494: ma♀: pero si estaba todo el día ahí pués le jodía a la chavala y se sentía mal
2495: fr♂: pués haberlo dejado y no se hubiese comido más la olla
2496: ma♀: bueno si lo quería pués pués no quería dejarlo

Passage 109

1322: p: hoy el tema del maltrato en los mayores fijaros que
1323: ac♂: pero eso ya es otro tema, eso es que la tía no tiene dinero para trabajar, no no tiene un sueldo fijo y entonces se tiene que quedar con el tío y el tío pués claro como sabe que tiene que estar con

él ya le mete palo
1324: an♂: pero muchas pueden tener un trabajo fijo y no se divorcian porque están enamoradas del hombre
1325: ac♂: eso es muy raro tío
1326: ru♂: ¿si si muy raro?
1327: an♂: no no es muy raro, eso es así
1328: ac♂: que es muy raro venga ya
1329: ju♂: eso es
1330: an♂: esto puede pasar
1331: am♂: hay muchas mujeres [que le están metiendo candela y están enamoradas del hombre y no se queiren separar ni nada
1332: ju♂:
[y también puede pasar no te digo yo
1333: ru♂: porque llevan muchos años casadas
1334: am♂: y llaman a la policía
1335: ju♂: tendran hijos y todo eso quillo y no

Un último evento manifestado durante los dilemas intergénero, en este caso por las chicas, ha sido el temor al ridículo social, siendo más fuerte ante la pandilla que dentro de la pareja. Ellas parecen coincidir en referir que sienten más pudor si los insultos son en público que en privado, dentro de la relación sentimental.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Ridículo social chicas

Passage 110

854: p: ¿que os haría más daño que os ridiculizara delante de vuestros amigos o solos?
855: todas: delante de los amigos (al unísono)
856: mb: los dos solos
857: mr: hombre
858: ra: hombre
está mal las dos maneras pero me haría mas daño con tus amigos

Para finalizar el análisis cualitativo mencionamos uno de los aspectos que mayor interés presenta en el estudio de la argumentación, y que tiene que ver con la manera en que los individuos cambian o modifican su punto de vista inicial, por otro diferente respecto a una determinada cuestión. Supone analizar cómo los argumentos presentados y manejados a lo largo del debate dan lugar al cambio en la opinión o posición de un individuo, en este nuestro caso, ante la resolución del conflicto planteado.

En los dos extractos siguientes podemos apreciar cómo, primero entre las chicas y después entre los chicos, se producen sendos cambios en el punto de vista ante un determinado tema. A continuación analizamos ambos.

En el pasaje 111, se plantea la intromisión de las amigas en una relación de pareja. En principio, se aprecia como algunas chicas aconsejan la ruptura de la relación, hasta que en el turno 878 la participante "*pa*" comenta que en una relación así no se deben meter. A ello la participante "*es*" responde diciendo que ella si se metería, y más si hay una gran amistad. Seguidamente, otra chica, "*mb*", responde en contra argumentando que no debe hacer intromisión porque es peor, a lo que dos chicas más, "*ra*" y "*el*", se suman. Además la participante "*pa*" añade otro argumento en la misma línea diciendo que no debe hacerse porque quedaría mal con ella y con el novio. Finalmente, la chica "*es*" claudica y abandona su punto de vista inicial, para reconocer en el turno 885 que no se metería en una relación de pareja.

En el pasaje 112, los chicos discuten sobre la responsabilidad y culpabilidad de los sucesos ocurridos en el dilema que se les plantea. En el turno 1170 el participante "*an*" comenta que cargaría con la culpa de la agresión efectuada. Tras unos segundos de pausa significativa, dos chicos, "*ac*" y "*am*", cuestionan su intervención, y argumentan que cada cual es libre de pensar, respectivamente. El resultado es el cambio en el punto de vista del participante "*an*", quien en el turno 1177, poco después de su primera intervención, cambia de parecer y pone en duda su culpabilidad.

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 19/04/2007 - 12:25:59

NODE CODING REPORT

Node: Cambio punto de vista/opinión

Passage 111

872: p: si vosotras tuviéseis una amiga así ¿qué le diríais?
873: ra: que lo dejara
874: pa: que lo dejara y hablara con él
875: ra: que aunque le doliera mucho que
876: es: [---]
877: ra: por su bien por su propio bien
878: pa: pero tu en una relación así no te puedes meter
879: es: me meto y mas si es una amiga muy íntima y la niña no se da cuenta yo me meto, yo ahí me meto
880: mb: mira Esther vamos a ver tu piensa tu novio y tú y ahora que una amiga se meta que te aconseje a tí, pero que no se meta en medio porque es peor
881: ra y el: si
882: es: (baja la cabeza)
883: pa: además acabas tu peor quedas mal con tu amiga y con el novio
884: (varias dicen si)
885: es: no lo haría

Passage 112

1170: an: yo cargaría con la culpa que he tenido ¿no?
1171: ru: ahí va
1172: (2.6)
1173: ac: sí vamos que tú ibas a hacer eso
1174: ju: [---]
1175: am: ¿qué culpa?, ¿qué culpa?, ¿qué culpa?, cada uno es libre de pensar
1176: ra: pero
1177: an: también es verdad

6.2.4 Síntesis de aspectos cualitativos

El análisis de corte cualitativo ha permitido la detección e interpretación de cuestiones aparecidas en los debates, y que vienen a complementar los resultados. Con esta síntesis, se pretende sobre todo ilustrar el discurso argumentativo de los y las adolescentes en relación con las distintas categorías planteadas y las diversas temáticas emergidas durante la discusión, a la vez que la presentación de algunos fenómenos surgidos, y que han sido considerados de especial interés. Para ello, se toman como punto de partida las mismas categorías analizadas en la parte cuantitativa, para ir

complementándolas incluyendo, como se ha dicho, otros fenómenos aparecidos "en vivo" durante el proceso de interpretación.

En cuanto a la forma de la argumentación, tanto chicas como chicos han realizado afirmaciones cortas, escuetas y muy reducidas, al igual que las justificaciones, que han resultado en general, tanto en chicos como en chicas, muy directas y concisas, y los razonamientos escuetos. Un aspecto llamativo referente a las justificaciones, tanto en ellas como en ellos, es que a menudo han sido iniciadas, pero no finalizadas. En lo referente al contenido, podemos destacar que los enunciados orientados hacia posturas impositivas y violentas han sido bastante similares tanto en chicas como en chicos. Cuando se han empleado enunciados orientados hacia la resolución, ellos y ellas han hecho uso de normas, reglas e instrumentos para solucionar la situacion. Referente a la acomodación, algunas chicas han hecho prevalecer los intereses de sus novios por encima de los propios. En este sentido, los chicos parecen percibir este fenómeno como algo "normal" y de obligado cumplimiento por parte de las chicas.

En cuanto al análisis de las temáticas, en los dilemas intragénero, que correspondían al conflicto de pandilla, la mayoría de los fenómenos se han manifestado de forma similar en chicos y chicas. Tanto ellas como ellos han mostrado un sentido de propiedad y poder sobre la pareja, apelando a respuestas violentas ante la posibilidad de su pérdida. Con respecto a la construcción del género en las interacciones, los y las adolescentes han hecho uso de estereotipos de género y de las relaciones de pareja, considerandolos como verdades universales. Otro fenómeno que se ha observado, es que tanto chicos como chicas han dado un tratamiento diferente a la otra parte en el conflicto cuando pertenecían a la misma familia. Finalmente, podemos señalar que los y las adolescentes han recurrido de manera habitual a relatar sucesos reales ocurridos en sus vidas personales y cotidianas.

Respecto a lo acaecido ante los dilemas intergénero, es decir, conflictos de pareja con maltrato, se han encontrado fenómenos diferentes a los anteriores, durante los cuales chicos y chicas han mostrado mayores diferencias que ante los de pandilla. Resulta llamativa la diferente postura que chicos y chicas han adoptado con respecto a la culpabilidad de la agresión ejercida por el chico sobre la chica en el dilema; así ellos se han eximido de toda culpa, mientras que ellas se han hecho corresponsables de los

sucesos. Sobre la noción de maltrato y violencia, algunos chicos no han reconocido como tales algunas acciones que lo son, lo cual parece indicar que manejaban una definición o concepto parcial sobre la violencia. Finalmente, el mundo de la pareja y la relación sentimental se ha presentado como un tema principal en el debate, sobre el que han girado aspectos como la privacidad, impermeabilidad y hermetismo de todo lo que en su seno ocurra, la prioridad de los elementos afectivos sobre la razón en la continuidad de las parejas con problemas, incluso de maltrato, o las dificultades en la comunicación manifestadas por las chicas cuando se tratan temas como la intimidad o el sexo.

Para cerrar el análisis cualitativo, se han mostrado dos ejemplos en los que hemos podido comprobar cómo el poder de la retórica y las técnicas persuasivas, han provocado que en un rápido y breve intercambio de turnos durante la conversación, se hayan producido cambios en las posiciones iniciales de chicos y chicas ante los problemas planteados.

Capítulo 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

7.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El propósito general de este trabajo es estudiar y reflexionar sobre algunos de los procesos psicológicos implicados durante el proceso de resolución de conflictos en adolescentes, sobre todo, como se ha recalcado, la argumentación, por su correlato con los procesos de pensamiento y razonamiento. A raíz de los resultados obtenidos, trataremos de dar respuesta a *¿cuánto?, ¿cómo?, ¿qué?, ¿quién?* y *¿cuándo?* argumentan los y las adolescentes participantes en esta investigación.

A partir de este propósito, se desglosan otros que han constituido los objetivos de la investigación. Principalmente, interesa analizar y caracterizar el discurso argumentativo de chicos y chicas adolescentes durante un episodio de resolución de conflictos, planteado en forma de dilemas morales. Concretamente, nos proponemos estudiar la doble dimensión de la argumentación, tanto su forma como su contenido, en función de tres elementos que son tomados *a priori* como posibles condicionantes, caso del género de los protagonistas, del tipo de dilema, y del tipo de grupo como contexto-escenario del proceso. En este sentido, otro propósito es averiguar si el tipo de grupo, es decir, su composición homogénea o mixta, actúa como posible escenario que determina un modo de discurso argumentativo típico y diferente según el caso, durante la resolución del conflicto. Asimismo, interesan otros fines como averiguar si la inclusión en el diseño de la variable tipo de dilema condiciona y/o modifica el discurso de los y las adolescentes durante el proceso conflictivo, detectar acciones, comportamientos y fenómenos relevantes, y también establecer la dirección de las distintas secuencias argumentativas así como la distribución del contenido de los argumentos proferidos en cada una de ellas.

Como se planteó en la parte teórica, la forma de acercarse al estudio del razonamiento se ha llevado a cabo tradicionalmente a través del análisis de la resolución de problemas lógico-matemáticos. Esta posición parte de la idea de un ser “racional”

dotado de una serie de reglas lógico-formales que son puestas en juego para la realización de una tarea, (Wason, Johnson-Laird, 1972).

El enfoque que aquí defendemos intenta aproximarse a través del estudio de la argumentación, y aparece con la *retórica* como marco. La retórica es el arte de persuadir mediante la palabra. El interés de la retórica reside en el hecho de que es en los dilemas y debates donde las acciones, y por tanto la argumentación, como acción discursiva, se manifiestan, donde salen a relucir las acciones ante una determinada circunstancia, y donde se vislumbran las posiciones respecto a una determinada cuestión, todo mediante el uso de herramientas discursivas (Ramírez, 1995; Ramírez, Sánchez, 1997). El contexto del debate y la retórica no sólo estimula el desarrollo oral y/o discursivo, sino que tiene efectos sobre el desarrollo moral. Sus dos funciones principales se complementan: la persuasión a la audiencia y la transformación personal del hablante en el uso de la palabra (Duncan, 1989, Austin, 1990). Esto supone una doble dirección del acto retórico, interpsicológico e intrapsicológico.

En este sentido, las aportaciones de la Psicología Discursiva han sido determinantes. La consideración del *discurso actitudinal* y la organización *retórica* o *argumentativa* del mismo suponen dos elementos de suma importancia. La acción que nos interesa es, pues, el *discurso,* y dentro de él, la argumentación, considerada como un género, destreza o acción discursiva, mediada por un instrumento como es el lenguaje, con capacidad semiótica, simbólica, comunicativa, referencial y reguladora de la propia conducta (Bajtin, 1986, Bruner, 1986, Wertsch, J. 1991/93, 1988).

Dentro del discurso, el enunciado o acto de habla proferido por los participantes en la conversación se ha considerado como unidad de análisis, por sus características e indicaciones de cara al estudio de los procesos de interacción social y comunicativa. El enunciado fue denominado por Bajtín "*unidad real de la comunicación*", a la vez que planteaba que "*el habla puede existir realmente sólo en la forma de enunciados concretos de hablantes individuales, sujetos del habla. El habla está siempre moldeada en la forma de enunciados que pertenecen a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir".* (Bajtín, 1986, p. 71). La aportación de este autor fue determinante para la utilización del enunciado como unidad de análisis en este tipo de estudios.

Por todo lo anterior, en este trabajo se ha adoptado al enunciado como unidad de análisis, por considerarlo una forma adecuada de acercarnos al estudio de la argumentación en los procesos de resolución de conflictos.

Como metodología, la naturaleza social del debate y del grupo de discusión lo convierte en recurso indicado para investigar sobre temas controvertidos, en los que se pone en juego la argumentación dentro del proceso de resolución de conflictos. El *debate* requiere y permite la exposición, el conflicto y la negociación de información y puntos de vistas, implicando un esfuerzo de los participantes para crear realidades compartidas. Ello permite acceder a nuevas ideas, buscar acuerdos, la posibilidad de argumentar y contra-argumentrar para exponer y defender las propias opiniones, aspectos que finalmente aportan al individuo un nuevo modo de comprender su realidad, y un nuevo modo de relacionarse con su entorno social y físico. Situaciones de controversia con múltiples alternativas de solución son escenarios favorecedores de la emergencia y desarrollo de este tipo de procesos.

A través de un análisis de tipo cuantitativo-estadístico se han establecido los efectos del tipo de dilema, del tipo de grupo y del hecho de ser chico o chica en el modo en que los y las adolescentes argumentan sobre los conflictos planteados; también se han estudiado las secuencias de argumentación. Asimismo, se han mostrado las comparaciones resultantes, en cuanto a semejanzas y diferencias. Nos interesa igualmente explorar la argumentación, principalmente, en dos temáticas básicas durante la adolescencia, como son las relaciones de género y la actitud ante los conflictos. Para su estudio, mediante un análisis interpretativo de tipo cualitativo, se han detectado elementos y temáticas emergentes de las situaciones conflictivas entre adolescentes, para tratar de esclarecer posibles acciones, comportamientos, fenómenos o procesos paralelos a la argumentación que puedan darse durante el proceso de gestión del conflicto.

En este momento, resulta importante mencionar un aspecto a tener en cuenta. Este estudio, como se ha mencionado antes, se ha llevado a cabo en un Centro Escolar, y es sabido que la escuela es un escenario, una institución normativa con una serie de reglas que favorece y prima un tipo de pensamiento, acción y discurso característico, abstracto y descontextualizado. Quizás haber contado con un marco de estudio menos ligado a

elementos institucionales nos hubiese proporcionado información más rica, interesante y fiel acerca de la argumentación durante un proceso conflictivo en un grupo de iguales o pandilla. Ya que cada escenario suele primar un modo de discurso, en otro contexto diferente, posiblemente podríamos haber encontrado otros tipos de discurso argumentativo diferentes. A pesar de ello, de diversas maneras, este estudio se ha intentado ajustar en la medida de sus posibilidades al discurrir habitual de los y las adolescentes dentro del centro, a la cotidianidad en el mismo, ocupando, para la realización de las tareas, las mismas aulas en las que los participantes reciben su docencia, y empleando los espacios comunes para otras acciones eventuales. Además, como se mencionó en el apartado teórico referido a la "Cultura de Paz" en las escuelas, es precisamente en estos lugares donde queda plenamente justificado el estudio de este tipo de fenómenos y procesos.

Una vez situado el marco de esta investigación, se procederá a la revisión y discusión de los hallazgos, siguiendo el mismo orden y la misma estructura que en el capítulo de resultados. En primer lugar, se tratará el análisis cuantitativo, tanto para la forma como para el contenido de la argumentación, pasando por el estudio de las secuencias interactivas para, seguidamente, discutir los eventos más interesantes hallados en el análisis cualitativo, igualmente para la forma y para el contenido; se procurarán delimitar las temáticas y fenómenos surgidos tanto en la resolución de los dilemas intragénero como en los intergénero. Trataremos de integrar y sintetizar las ideas para sacar las conclusiones oportunas, y finalmente, aportar algunas ideas y reflexiones de cara a una posible intervención con adolescentes.

7.1.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO

A partir de los resultados hallados en los análisis estadísticos, procederemos a valorar los efectos significativos entre las variables de estudio, y sus repercusiones sobre la forma y el contenido de la argumentación de los y las adolescentes en la situación de conflicto planteada. Seguidamente valoraremos lo obtenido en el estudio de las secuencias argumentativas.

7.1.1.1 La forma: *estructura argumentativa*

Los datos analizados de la estructura de la argumentación en función de la variable explicativa género nos ofrecen varias ideas.

Lo primero que podemos observar a partir de la distribución de las categorías empleadas para la forma del discurso argumentativo en función del género es que chicas y chicos muestran un elevado número de afirmaciones y escasas justificaciones de las mismas, aunque se dan unas diferencias entre ellas y ellos que resultan significativas como veremos más adelante. Del total de enunciados emitidos en el discurso por los y las adolescentes, se aprecia cómo la gran mayoría han sido afirmaciones, mientras que la presencia de afirmaciones con justificaciones es muy reducida. Ello indica que la forma o estructura del discurso argumentativo de nuestros adolescentes, ante la situación de resolución de conflictos planteada en forma de dilemas, se ha caracterizado por un elevado número de intervenciones o posicionamientos, pero por una escasa argumentación de los mismos. De ello se puede deducir que muestran escasas razones cuando tienen que explicitar el *porqué* de sus actos. Estos datos son consistentes con los hallados por Cala, (1999) y Cala y De la Mata (2004), en mujeres y hombres adultos, quienes proferían muchas más afirmaciones que justificaciones en una situación de debate sobre temáticas relacionadas con el trabajo de la mujer fuera de casa y las tareas domésticas.

A pesar de la coincidencia entre adolescentes y adultos en la elevada presencia de afirmaciones y escasas justificaciones en su discurso argumentativo, este estudio ha permitido establecer una importante diferencia o distinción: las justificaciones observadas en estudios con adultos han sido generalmente mucho más elaboradas y extensas que las de nuestros adolescentes, que como más adelante veremos, en muchos casos se limitaban a una exposición extremadamente concisa y muy escueta.

Estos datos pueden llevarnos a pensar que durante la Educación Secundaria no se logre un uso generalizado de la argumentación, entendida como justificación de las tesis planteadas, como sostienen Golder y Coirier (1994), algo que resulta evidente y sensato teniendo en cuenta que los modos de discurso no son algo homogéneo o estático, sino que pueden variar en función del contexto, escenario o situación concreta.

Para intentar interpretar el lento proceso de inclusión de los elementos argumentativos como las justificaciones en el discurso de los adolescentes, podríamos recurrir a diferentes interpretaciones, tomadas eso sí, con la suficiente cautela.

En primer lugar, pudiera ser debido a limitaciones en las capacidades perspectivistas y/o empáticas; el hecho de ponerse en el lugar del otro posibilitaría contemplar sus ideas, lo que podría ir a su vez asociado a las destrezas para organizar los elementos y construir argumentos. La ausencia de un conocimiento perspectivista pudiera ocasionar un discurso centrado en la propia teoría, con un mayor número de propuestas personales incuestionables, sin justificarlas. Todo ello nos conduce a pensar que el conocimiento alternativo es un ingrediente básico para desarrollar un discurso argumentativo de mayor nivel de complejidad, que implica justificación.

En segundo lugar, podríamos pensar que se produce un "bucle" en lo que respecta al poco uso de justificaciones. La escasa presencia de éstas en el discurso de un hablante puede ocasionar el mismo efecto en los interlocutores por un proceso de "contagio" y/o imitación, semejanza o ajuste al estilo discursivo desplegado durante la comunicación. Así, a partir de la observación en las relaciones, el individuo se apropia y reproduce las destrezas y mecanismos puestos en juego en una situación particular. Si la ausencia de justificaciones es demasiado frecuente, puede dar lugar a una dificultad para adquirirlas, y que por lo tanto su uso posterior sea más escaso.

Relacionada con las anteriores, otra posible explicación de la escasez de justificaciones en el discurso de los y las adolescentes podría residir en la carencia de habilidades y destrezas discursivas y de composición en estas edades, tan necesarias para gestionar el discurso desde un punto de vista dialógico y argumentativo. Puede ocurrir que los chicos y chicas adolescentes, bajo ciertas condiciones contextuales como pueden ser las definidas para una situación controvertida de resolución de un conflicto o dilema, no dispongan de un repertorio adecuado de destrezas discursivas y/o lingüísticas para poder argumentar sus planteamientos.

Finalmente, podríamos pensar que los adolescentes puede que no sientan la necesidad de explicar y dar razones a sus actos, o sencillamente, que no todo lo que se dice tiene que ser justificado.

A pesar de estos intentos de explicación a la diferencia en la presencia encontrada entre afirmaciones y justificaciones, cabe decir que el aumento de justificaciones no responde a una cuestión puramente madurativa o de desarrollo, sino que puede estar condicionado por el contexto o situación concreta en la que tenga lugar el discurso. Así, en los estudios de Cala, (1999) y Cala y De la Mata (2004), la justificación ante ciertas temáticas era menos frecuente en alumnos universitarios que en alumnos de graduado, ya que los primeros no precisaban dar razones ante cuestiones que consideraban de sentido común. Además, una misma persona puede emitir justificaciones ante una situación y no hacerlo en otra.

Teniendo en cuenta la escasez de justificaciones, podríamos pensar que este hecho pudiera repercutir en la capacidad de los adolescentes para resolver las situaciones problemáticas que se les presentan en su vida cotidiana de forma fluida. Si son poco tendentes a justificar las posturas que adoptan, cabría esperar que sus interlocutores en el proceso comunicativo contaran con insuficiente información de cara a poder contraargumentar y llegar a un posible acuerdo, y que la creación de la intersubjetidad resultara un poco más costosa de alcanzar. Sin embargo, ninguno de estos hechos parece haberse dado durante la ejecución de las tareas en este estudio, ya que los adolescentes han logrado resolver los dilemas de una forma bastante aceptable. En este sentido, podríamos pensar que lo que discuten puede pertenecer para ellos al terreno del sentido común, y por ello lo resuelven de una manera eficaz sin justificaciones. Además, las ideas que se mueven dentro del terreno del sentido común no necesitan ser justificadas; suele justificarse aquello que se anticipa que puede ser criticado, que existe un contra-argumento, y de cara a la audiencia, se justifica porque se prevé esta posible crítica (Billig, 1987).

Al comienzo del presente apartado comentamos que, aunque chicas y chicos han proferido un elevado número de afirmaciones y escasas justificaciones durante la resolución del conflicto, la distribución entre género y discurso argumentativo mostraba unas diferencias que resultan significativas. Así, podemos señalar que se ha encontrado una relación significativa, y por tanto diferencias entre los y las participantes respecto a la forma de su argumentación. Chicos y chicas han hecho un uso parecido pero estadísticamente diferente de las dos categorías discursivas estudiadas, afirmación y afirmación con justificación; los chicos han emitido más afirmaciones, mientras que han

sido las chicas las que más han justificado sus respuestas. Podría decirse que los chicos han sido más dados a exponer sus posturas ante los hechos, pero sin llegar a justificarlas o razonarlas, en cambio son las chicas las que han mostrado mayor capacidad a la hora de organizar, elaborar y explicitar sus razonamientos y motivos ante una posición. Vemos como en este estudio se han dado diferencias en el discurso argumentativo entre chicos y chicas.

La relación que se establece entre discurso y género es un tema que aún no arroja datos unánimes. Como se expuso en la parte teórica, algunos trabajos defienden la existencia de diferencias discursivas entre hombres y mujeres, mientras que otros las minimizan o las condicionan a diversos factores.

Tannen (1990/1991), en su afán por resaltar las diferencias, defiende la existencia de dos tipos de habla, *pública* y *privada*, típicas de hombres y mujeres respectivamente. Cada una de ellas lleva asociadas según la autora características funcionales diferentes; mientras que el habla de la mujer está impregnada generalmente de elementos emocionales y afectivos, el hombre utiliza contenidos de tipo formal y abstracto, constituyendo este hecho una posible fuente de conflictos entre ellos y ellas a la hora de abordar una discusión. Este planteamiento recuerda las ideas de Gilligan (1982) sobre la diferente orientación moral de hombres y mujeres: *ética de justicia* y *ética de cuidado*.

En el lado opuesto encontramos autoras como Crawford (1995,2 003), quien indica que se ha producido un interés desmedido por resaltar las diferencias. Las consecuencias han sido el refuerzo de los estereotipos de género, la creencia de la existencia de dos tipos distintos de lenguaje, uno típico de hombres y otro de mujeres, de carácter esencialista y sin tener en cuenta la posible influencia de otros factores del contexto. En una línea similar, Tusón (2002) afirma que en determinados contextos y bajo ciertos condicionantes, el discurso masculino y femenino muestra diferencias palpables. Sin embargo, “no se trata de establecer una relación mecánica y determinista entre sexo y uso lingüístico, como tampoco se puede aceptar una visión esencialista de lo femenino o de lo masculino que finalmente conduciría a naturalizar los comportamientos de hombres y mujeres, entendiendo cada grupo sexual como algo homogéneo y estático” (pag. 63).

Las aportaciones de Jaffee y Hyde (2000) y Hyde (2005) también han relativizado el papel del género como única condición para el establecimiento de diferencias discursivas. Más bien, podría decirse que el discurso es una acción situada y que la cuestión de las diferencias y semejanzas es algo que parece depender de múltiples elementos situacionales. Otros autores y autoras han contribuido en esta misma línea; así, el contenido de un dilema (Crandall, Tsang, Goldman, Pennington, 1999), o la relación entre el "self" y los otros (Ryan, David, Reynolds, 2004) han resultado a veces más determinantes en el discurso proferido que el ser hombre o mujer. Estas ideas se ven reforzadas por los planteamientos de Wertsch (1991/93) en torno al concepto de "*privilegiación*" de los instrumentos de mediación, el cual supone que en determinados escenarios, situaciones y contextos unos modos de discurso se priman y/o favorecen frente a otros.

Como hemos comentado, distintas condiciones del contexto pueden resultar determinantes, incluso más que el género de los participantes, en la aparición de diferencias discursivas. En los resultados de esta investigación hemos establecido una comparación con un primer análisis correspondiente a un estudio previo (Bascón, 2006), en el que no se encontraron diferencias en la forma del discurso argumentativo en función del género; en el mismo, chicos y chicas hacían un uso similar de afirmaciones y justificaciones al resolver un conflicto típico de grupo o pandilla de adolescentes. En el segundo análisis, que corresponde a la presente investigación, realizamos una variación en la situación contextual; concretamente la inclusión de la variable tipo de dilema modifica la naturaleza del conflicto a resolver por chicos y chicas. Recordamos que en este caso el dilema o conflicto planteado es una situación de maltrato y violencia dentro una relación sentimental entre adolescentes.

A la vista de los resultados, chicos y chicas han mostrado diferencias discursivas en la estructura de su argumentación, tanto en afirmación como en afirmación más justificación. Así, ellos se han posicionado más, pero han sido ellas las que más han justificado o argumentado sus respuestas. Este dato es consonante con lo planteado por el *modelo de dominación*, (LaFrance, 2001), entorno a las desigualdades de poder que existen a nivel social entre varones y mujeres. El modelo afirma que las mujeres suelen verse obligadas a ser más argumentativas y negociadoras que los hombres, por su reconocimiento como grupo dominado a nivel social, (Lott, 1990/1994).

Recapitulando lo anterior, parece claro que las diferencias encontradas en la forma del discurso argumentativo de los chicos y chicas de nuestro estudio no son esenciales, constantes o totales, y que el género no siempre es una condición determinante y exclusiva para establecer tales diferencias. Tanto éstas como las semejanzas parecen haber sido dependientes de la situación contextual; tal vez el cambio en las condiciones del segundo análisis haya generado tales diferencias, al tenerse que afrontar un conflicto de naturaleza distinta. En nuestro trabajo, como hemos venido comentando, defendemos que las diferencias o semejanzas existen, o mejor dicho, pueden existir, pueden construirse y manifestarse ante una situación contextual concreta. La cuestión de las diferencias no es pues una cuestión predeterminada, sino que puede emerger y darse en ciertos escenarios y bajo determinadas condiciones. En esta investigación demostramos como en un primer análisis no se dan diferencias en la forma de la argumentación en función del género de los adolescentes, mientras que en un segundo análisis si aparecen.

Analizada la forma del discurso argumentativo de chicos y chicas adolescentes ante el proceso de resolución de conflictos propuesto, y mostradas algunas interpretaciones, pasamos a analizar la incidencia de los otros dos efectos de las variables tomadas como explicativas: tipo de grupo y tipo de dilema, sobre la de respuesta, estructura argumentativa. Según los resultados podemos observar que los efectos principales del tipo de grupo y el tipo de dilema sobre la estructura argumentativa no resultaron significativos.

Por lo que respecta a la relación entre el tipo de grupo y la forma de la argumentación se puede decir que tanto en los grupos homogéneos como en los mixtos se ha manifestado una estructura argumentativa similar, es decir, han predominado las afirmaciones sobre las justificaciones; las diferencias en ambas categorías en uno y otro contexto grupal no llegan a ser significativas. Interpretamos que la presencia conjunta de chicos y chicas no modifica la frecuencia de los argumentos.

Recordamos que uno de los objetivos de este estudio era intentar averiguar si el tipo de grupo, y por tanto el tipo de interacciones que se producen en su seno, actúa como posible escenario de actividad que condiciona el tipo de discurso argumentativo empleado por los adolescentes en la resolución de sus conflictos. Pues bien, teniendo en

cuenta los datos obtenidos, parece que para la forma de la argumentación, el tipo de grupo no ha supuesto un escenario que condicione o privilegie el uso diferenciado y concreto de recursos discursivos argumentativos en chicos y chicas adolescentes. Tanto cuando las interacciones han sido entre chicos o chicas por separado, como cuando han sido juntos, la naturaleza de la estructura de la argumentación no ha variado. En ambos tipos de interacciones se ha dado una distribución similar a nivel estadístico y probabilístico entre las dos categorías de la forma, afirmación y afirmación-justificación. Así, se puede decir que la presencia de chicos y chicas juntos ante una situación problemática y conflictiva no ha generado el aumento de justificaciones y razonamientos a las posturas planteadas, respecto a cuando lo hacía por separado.

Al detenernos en la tercera variable explicativa, el tipo de dilema, obtenemos que su efecto sobre la forma de la argumentación tampoco resultó significativa en términos estadísticos. Así, la distribución de afirmaciones y justificaciones se mantuo similar, tanto en un tipo de conflicto como en otro, y los argumentos fueron escasamente empleados ante el dilema intragénero y el intergénero. Este hecho revela que los y las adolescentes de nuestro estudio han hecho uso de una estructura argumentativa parecida, tanto al afrontar un conflicto típico de pandilla entre participantes del mismo género como otro de pareja con presencia de maltrato.

Las relaciones de orden superior que se establecen entre las tres variables explicativas y la forma de la argumentación no han resultado significativas estadísticamente. En cambio, se han dado algunas cuestiones llamativas sólo entre las variables explicativas, que veremos más adelante. En primer lugar, la interacción de cuarto orden que contiene las variables género, tipo de grupo, tipo de dilema y estructura argumentativa no resultó estadísticamente significativa. El efecto conjunto de las tres variables explicativas sobre la de respuesta no resultaba de especial interés según los datos de este estudio. Esto quiere decir que, tanto chicos como chicas en grupos homogéneos o mixtos y ante conflictos de pandilla o de pareja, han mostrado una estructura argumentativa similar, o lo que es lo mismo, el gran predominio de las afirmaciones sobre las justificaciones fue una constante y no varió estadísticamente en ninguna de las condiciones mencionadas.

Por lo que respecta a las relaciones de tercer orden, tampoco resultó ninguna significativa para la forma de la argumentación. Así, el efecto conjunto del tipo de grupo y el tipo de dilema sobre la estructura argumentativa no resultó significativo, al igual que los dos que mantiene el género con el tipo de grupo y el tipo de dilema sobre dicha estructura. No obstante, los datos de este estudio revelan la existencia de dos relaciones de segundo orden exclusivamente entre las variables explicativas, como son el género con el tipo de grupo, y el género con el tipo de dilema. A pesar de la ausencia de la variable de respuesta, parece interesante ahondar en este tema, ya que puede resultar revelador e indicativo que el género haya interactuado con ambas variables. Se observa cómo las dos distribución muestran unas diferencias muy considerables, y que dan lugar a una interesante lectura.

Las adolescentes han intervenido más, lo cual indica que sus intervenciones han sido más cortas, en los grupos mixtos que en los homogéneos. Esto parece indicar que cuando han estado en la situación conflictiva junto con chicos se han prodigado discursivamente más que cuando han discutido entre ellas solas. Puede ser que las chicas consideraran que estaban más de acuerdo entre ellas y por ello necesitasen hablar menos, o que al conceder un importante protagonismo a las necesidades y cuestiones personales, así como al mantenimiento de las relaciones, lograsen comunicarse entre ellas de una manera más fluida, y con menos intervenciones. Los chicos mostraron un comportamiento discursivo diferente participando más, o con intervenciones más cortas, en los grupos homogéneos que en los mixtos.

Este fenómeno es algo contrario a lo que cabría esperar según algunas concepciones existentes sobre el papel y la participación de hombres y mujeres en situaciones de interacción social. Al parecer, y sobre la base de las expectativas sociales, en ciertos escenarios en los que participan hombres y mujeres, aún el hombre es considerado como el precursor y monopolizador del debate, como el más participativo, mientras que el papel “esperado” socialmente de la mujer es de acomodación. Para Yagüello (1999), el habla y su control parecen estar relacionados con el poder. Craver (2002) plantea que no existen claras evidencias para creer que los hombres monopolicen y obtengan mejores resultados que las mujeres dentro de un proceso conflictivo. En esta misma línea, los datos de nuestro estudio nos arrojan dos hechos, por un lado que las chicas han intervenido más que los chicos en situaciones mixtas, son las que más

emisiones y turnos de habla acaparan, y por otro, son las que más han justificado y razonado sus respuestas.

En lo referente a la otra relación de segundo orden entre variables explicativas, es decir, entre el género y el tipo de dilema, podemos comentar que los chicos se han manifestado más, mediante turnos más cortos, ante conflictos intragénero de pandilla, mientras que las chicas han intervenido más, con participaciones más cortas, a la hora de afrontar la resolución de los dilemas intergénero, es decir, aquéllos en los que se daba un conflicto derivado de una agresión dentro de una pareja sentimental. Parece, como veremos más adelante, que la posible tendencia de las chicas al mantenimiento de las relaciones personales así como las acciones de corte afectivo y acomodativo, han podido favorecer su mayor participación ante este tipo de problemática.

Tratando de dar respuesta a otro de los objetivos de esta investigación, establecemos una comparación entre los resultados que se han obtenido y otros derivados de un estudio previo (Bascón, 2006), en el que no se incluía la variable tipo de dilema en el diseño. Procuramos averiguar si la inclusión de dicha variable, y por lo tanto la variación en las condiciones situacionales y contextuales de la resolución dadas por la distinta tipología de conflictos, podría dar lugar a modificaciones en los usos discursivos a la hora de la argumentación por parte de chicos y chicas.

Curiosamente, uno de los hallazgos más llamativos son las modificaciones que han tenido lugar en los efectos de la variable género. Así, en el primer estudio no se encontraron diferencias en la forma del discurso argumentativo de chicos y chicas, en cambio en el segundo se hace significativo el efecto principal del género sobre la forma de la argumentación, ya que los chicos han proferido más afirmaciones, pero han sido las chicas quienes más han justificado sus respuestas, quienes más razones han dado a sus acciones.

A raíz de este hecho volvemos a relativizar la idea de las diferencias esenciales atribuidas al género, ya que como vemos su aparición puede estar supeditada a otros factores, especialmente contextuales, tales como el tipo de dilema o conflicto a resolver. Esta idea ha sido avalada, como se ha comentado ya, por Crandall, Goldman y Pennington (1999), Jaffee y Hyde, (2000) y Hyde (2005), quienes han planteado que el

contenido del dilema o el medio en el que se producen los procesos psicológicos pueden ser aspectos que interactúen con el género, llegando a ser incluso mejor predictor que éste de cara a la explicación de ciertos procesos psicológicos.

7.1.1.2 El contenido: *orientación de la respuesta al conflicto*

Antes de comenzar con la interpretación de los efectos significativos, es conveniente hacer una exposición de la distribución de la variable que se ha medido como respuesta, en este caso la orientación ante el conflicto, que nos dará una panorámica general acerca del contenido de la argumentación proferida por los y las adolescentes de este estudio, independientemente de las variables asumidas como explicativas.

Cuando analizamos el contenido de la argumentación durante la resolución del conflicto, es decir, cuando estudiamos la orientación de los argumentos hacia imposiciones, resoluciones por normas o necesidades, o hacia acomodaciones, se observa, de forma general, que el contenido del discurso argumentativo de los participantes se ha centrado sobre todo en imposiciones, seguidas de acomodaciones; los argumentos que apelaban a necesidades para resolver el problema y los que se basaban en normas, con el mismo fin, fueron los menos usados y se daban en cantidad parecida. Se puede decir que el contenido de la argumentación de nuestros adolescentes ante la situación de resolución de los conflictos planteados en forma de dilemas se ha caracterizado de forma general sobre todo por una importante presencia de imposiciones y de acomodaciones.

Es evidente que los chicos y las chicas han orientado más sus respuestas con contenidos referidos a cuestiones no puramente resolutivas en cuanto a equidad e igualdad en la consecución de soluciones, es decir, respuestas que satisficieran a ambas partes. Los datos muestran cómo dos tercios de las intervenciones corresponden a la suma de las categorías de imposición y acomodación, argumentos con los que no se buscan resolver la cuestión satisfaciendo a las partes de forma igualitaria y democrática. La búsqueda de la resolución paritaria y el acuerdo tan sólo lo hicieron con una tercera parte del total de argumentos, correspondiendo este valor a la suma de los dos tipos de resoluciones, las basadas en normas y las basadas en necesidades.

Una vez planteado y situado el carácter general del contenido del discurso argumentativo de los y las adolescentes ante los conflictos planteados, procedemos a matizar y complementar estas ideas mediante la interpretación de los datos emanados del análisis de los distintos efectos interactivos entre las variables de estudio.

Encontramos una relación entre las variables tipo de dilema, tipo de grupo y orientación de la respuesta al conflicto. Cuando los y las adolescentes han afrontado la resolución de un conflicto de pandilla, las interacciones entre chicos o chicas se han caracterizado por la presencia de un contenido discursivo muy impositivo; sin la presencia de participantes del otro sexo han hecho un elevado uso de mandatos y órdenes. Las interacciones de tipo mixto en la que estaban chicos y chicas juntos han dado lugar a una argumentación en la que las acomodaciones a las posturas ajenas y las imposiciones se han manifestado de forma similar. Este hecho parece indicar que la presencia conjunta de ellos y ellas "suavizaba" el contenido discursivo de los argumentos, con respecto a cuando discutían sólo con miembros del mismo sexo.

Cuando la temática de la discusión ha sido el afrontamiento de conflictos de pareja con presencia de maltrato, las interacciones homogéneas en cuanto a género, es decir, aquéllas que se han producido entre chicos o chicas por separado, han dado lugar sobre todo a la utilización de discurso basado en acomodaciones, alcanzando casi la mitad de la argumentación proferida; también hicieron uso de argumentos de corte afectivo, basados en la consecución de necesidades personales. Parece que tanto ellas como ellos estaban más dispuestos a transigir, aceptar o dejarse llevar por el punto de vista de los otros, lo que generaba un clima de tranquilidad en la discusión. Por el contrario, en las interacciones mixtas, entre chicos y chicas mezclados, el debate sobre problemas de violencia en la pareja suscitó la aparición de un discurso en el que predominaban los argumentos orientados a imponer el punto de vista propio sobre el ajeno. Esta situación generó un contexto más hostil entre chicos y chicas, a la vez que un debate más controvertido, con la consiguiente dificultad para ponerse de acuerdo de cara a la resolución del conflicto.

A partir de estos datos podemos hacer algunas reflexiones. Diferentes temáticas del conflicto junto con diferentes tipos de interacciones han dado lugar a diferencias en el contenido de la argumentación de los y las adolescentes. En primer lugar, podemos

apreciar cómo cuando chicos y chicas debatían por separado, el discurso se tornó mucho más violento e impositivo ante la resolución de problemas de pandilla que ante problemas de pareja, en cuyo contexto se mostraron mucho más transigentes. Algo diferente ocurrió cuando la discusión fue entre chicos y chicas juntos; la presencia conjunta a la hora de afrontar un problema de pareja dio lugar a la utilización preferente de argumentos impositivos, hecho que se redujo cuando la temática varió hacia conflictos de grupo. Es posible que la introducción en el debate de contenido controvertido como es el maltrato en la pareja, generase entre los y las adolescentes una postura más violenta y radical a la hora de la resolución de dicho conflicto, ya que en este contexto hay cuestiones que no son negociables, de "tolerancia cero".

La interacción de tercer orden que contiene las variables género, tipo de grupo y orientación de la respuesta al conflicto también ha resultado significativa. Así, cuando las chicas han discutido entre ellas, las acomodaciones e imposiciones se han dado de forma similar. En cambio, al discutir junto con chicos han mostrado un discurso argumentativo eminentemente impositivo; casi la mitad de su argumentación ha girado en torno a mandatos. Se observa cómo la presencia conjunta de ellos y ellas provocó en las chicas un contexto discursivo más *disputativo* (Mercer, 2001), dándose un intercambio de turnos caracterizado por la constante reafirmación de la posición propia y la negativa a aceptar el punto de vista del otro.

En los chicos se dio un comportamiento invertido al de las chicas. Ellos mostraron un discurso más impositivo entre sí mismos, pero la presencia de ellas en la discusión hizo que el número de argumentos de este tipo se redujera en detrimento de las acomodaciones. Se aprecia por lo tanto un efecto opuesto al ocurrido en las chicas, ya que el debate junto con ellas ocasiona una mayor tendencia a dejarse influir por lo ajeno, justo lo contrario a lo que sucedía con las adolescentes. Teniendo en cuenta este hecho, podemos apreciar cómo en las situaciones de discusión mixtas, es decir, chicos junto a chicas, son ellas las que más contenido argumentativo impositivo profieren, mientras que los chicos hacen un uso similar de imposiciones y acomodaciones. Es posible que las chicas estén apropiándose de modelos "masculinos", de monopolización y dirección, durante ciertos tipos de conversación. Por el contrario, cuando chicas y chicos discuten por separado son ellos los que más imposiciones profieren.

En relación con los argumentos que buscan la resolución democrática e igualitaria del conflicto, es decir, la argumentación orientada hacia el acuerdo, también se han encontrado claras diferencias en función del género. Los chicos han empleado más argumentos basados en cuestiones de tipo abstracto y normativo, mientras que las chicas lo han hecho basándose en elementos afectivos y asociados a necesidades personales. Esta cuestión se ha acentuado sobre todo en los grupos homogéneos, es decir, aquellas interacciones en las que chicos y chicas han discutido por separado. Sin embargo, en las interacciones de tipo mixto, cuando han discutido juntos, las diferencias entre el uso de uno y otro tipo de argumentos han sido mucho más pequeñas.

Dos reflexiones emanan de este hallazgo. En primer lugar, parece claro que los adolescentes de esta investigación han preferido apelar a la utilización de normas y reglas a la hora de afrontar la resolución de los conflictos planteados, mientras que las adolescentes han hecho un mayor uso de aspectos de corte afectivo y personal. Los datos coinciden con lo planteado por autoras como Gilligan (1982) o Tannen (1990/1991). Para Gilligan, las respuestas de chicos y chicas ante un dilema moral tenían una naturaleza distinta: la *ética del cuidado* se basa en el sentimiento de responsabilidad y es más típica de mujeres, mientras que la *ética de justicia* se basa en la aplicación de reglas y es más frecuente en hombres. En segundo lugar, tales diferencias son más acentuadas cuando ellos y ellas discuten solos, mientras que la presencia de participantes del otro género las reduce, y casi las iguala. Puede suceder que la presencia de chicos y chicas juntos de lugar a un discurso más homogéneo en cuanto a contenido argumentativo, en relación con la discusión por separado. Según Tannen los hombres tienen un tipo de habla *pública*, mientras que las mujeres la tienen de tipo *privada*, caracterizadas por el uso de contenidos formales y afectivos, respectivamente.

De nuevo volvemos a asistir al fenómeno del carácter situado de las diferencias y semejanzas discursivas por razón de género. Según los datos de la investigación anterior (Bascón, 2006), la relación entre el género de los y las participantes, el tipo de grupo y el contenido de la argumentación no resultaba estadísticamente significativa. En cambio, en la presente investigación, con la modificación de ciertos condicionantes contextuales y situacionales, si que se han dado tales diferencias entre el contenido de los argumentos de chicos y chicas ante la resolución de dilemas, como hemos podido

comprobar en párrafos anteriores. Los resultados de nuestra investigación avalan la idea de que el género no ha resultado una condición exclusiva a la hora del establecimiento de diferencias discursivas en la orientación moral de los adolescentes, sino que posiblemente éstas han venido dadas por la variación del escenario de la resolución, concretamente por la inclusión de nuevas temáticas en los conflictos.

En esta línea, podemos citar una serie de trabajos que defienden la inexistencia de diferencias esenciales y constantes por razón del género de las personas. Estos estudios afirman que las mismas son fruto de acciones situadas en contextos específicos, y ante condiciones concretas. Así, Crandall, Goldman y Pennington (1999) plantean que la orientación ante un dilema se da de forma flexible en chicos y chicas, de manera que el contenido del mismo puede ser más determinante de la orientación moral desplegada que el género de los participantes. En una línea similar, como ya se ha comentado anteriormente, la revisión metaanalítica de Jaffee y Hyde (2000) y la posterior *hipótesis de similitudes de género* (Hyde, 2005) demuestran que las diferencias atribuidas exclusivamente al género son pequeñas.

Tratando de obtener algunas reflexiones más en torno al comportamiento discursivo de los y las adolescentes ante los conflictos planteados, diremos que, teniendo en cuenta la distribución de las categorías referidas al contenido de los argumentos en las dos relaciones de tercer orden analizadas anteriormente, se ha dado una clara distinción entre los usos discursivos empleados por los participantes en grupos homogéneos y mixtos. Así, con la presencia de chicos y chicas juntos, es decir, en los grupos mixtos, los diversos tipos de contenidos a la hora de argumentar han sido mucho más similares en cuanto a su frecuencia que cuando debatían por separado, en los grupos homogéneos, en los cuales el discurso siempre ha estado dominado por un tipo u otro de contenido, destacando las imposiciones y acomodaciones, respectivamente.

Las diferencias en el discurso según el tipo de interacción se concretan en una mayor variedad discursiva en los grupos mixtos que en los homogéneos, es decir, los y las adolescentes han utilizado más diversidad de contenidos a la hora de argumentar cuando han debatido juntos, una argumentación más rica y menos centrada en posiciones extremas y/o radicales. Ryan, David, y Reynolds (2004) comentan que la

naturaleza de la relación entre el "self" y los otros puede predecir la orientación del razonamiento moral. Así la distancia percibida entre el "self" y los otros es un elemento determinante, encontrando diferencias en torno a dos aspectos: según se considere al otro como amigo o como extraño, y según sea miembro o no del propio grupo. En nuestra investigación, es posible que chicos y chicas se hayan sentido más cercanos y por tanto más desinhibidos a la hora de debatir solos que conjuntamente, hecho que ha podido ocasionar la emisión de argumentos mucho más radicales, preferentemente impositivos y acomodadizos, mientras que la presencia conjunta de ellos y ellas los ha hecho más moderados en la discusión. Teniendo en cuenta lo anterior, podríamos pensar que este tipo de situaciones puede propiciar un discurso más fluido, y por tanto favorecer el proceso de resolución del dilema, que la coexistencia de chicos y chicas a la hora de discutir en torno al afrontamiento y resolución de un conflicto puede tener sus efectos beneficiosos.

A raíz de estas diferencias, parece que en el caso del contenido de la argumentación durante la resolución del conflicto por nuestros adolescentes el tipo de grupo ha podido actuar como escenario que condicione el uso de un género discursivo argumentativo concreto y diferente según sean las interacciones entre chicos y chicas juntos o por separado. Así, podemos pensar que la diferencia en el uso del discurso y destrezas argumentativas durante el proceso de resolución del conflicto ha podido deberse, en parte, al tipo de grupo y por consiguiente, al tipo de interacciones sociales que en el mismo se han producido, ya que según el escenario, homogéneo o mixto en cuanto a género, se ha construido y orientado el contenido del discurso de forma diferente.

En la parte teórica, se expuso que numerosos autores como Perelman & Olbrechts-Tyteca (1950, 1994), Bruner (1986) o Billig (1987) defendían la existencia de un fuerte correlato entre modos de discurso y modos de pensamiento, y especialmente, entre discurso argumentativo y pensamiento. De esta forma, la variación en el discurso de los y las adolescentes en cuanto a su contenido argumentativo según el tipo de grupo, y por tanto, según el tipo de interacciones entre chicos y/o chicas, podría sugerir que se ha dado de forma paralela una pluralidad de pensamientos en chicos y chicas, de modos de pensamiento y actuación específicos, diferenciados y situados según el escenario

contextual a la hora de resolver los dilemas y conflictos. Recordemos que en el contexto de la *Teoría de la Actividad* (Leontiev, 1981) se defiende la existencia de una relación entre escenarios de actividad y modos de pensamiento y discurso, facilitado por la elección de unos instrumentos mediadores concretos. El *escenario de actividad* es descrito como un "*escenario situacional institucionalmente definido*" (Wertsch, 1988), en el que se suponen y despliegan una serie de expectativas sobre roles y medios "adecuados" o asociados a dicha situación. El resultado sería la *heterogeneidad del pensamiento* (Tulviste, 1991, 1992), o lo que es lo mismo, la existencia de diferentes modos de pensamiento, razonamiento y actuación según el contexto, en nuestro caso las interacciones de tipo homogéneo o mixto, y la actividad concreta llevada a cabo, dada por la resolución del dilema/conflicto de pandilla o de pareja.

En este contexto, resulta lícito recurrir al planteamiento de Mercer (2001), para intentar establecer una correspondencia entre el contenido de los usos discursivos de los y las adolescentes y los tipos de conversación planteados por el autor. Recordamos que para este autor las palabras "argumento" y "argumentación" tienen varios significados. Así, uno de ellos podría corresponderse con conceptos relacionados con disputa, pelea o riña, refiriéndose a una situación de confrontación entre dos o más personas. En el lado opuesto, Mercer plantea que el término "argumentación" también se puede emplear para definir situaciones de debate razonado, conversaciones centradas en un tema concreto sobre el que se pretenden aportar visiones fundamentadas.

Para estudiar estos fenómenos, el citado autor planteó la existencia de distintos tipos de conversación, que pueden tener cierta similitud con nuestras categorías de análisis empleadas para estudiar el contenido de la argumentación, y que se han dado de forma diferencial según el tipo de grupo. Así, según Mercer (2001), en la conversación *disputativa* se daba un intercambio de turnos caracterizados por la negativa a aceptar el punto de vista del otro, pudiendo llegar a ser agresivo, y por la constante reafirmación de la posición propia, lo cual podría guardar cierta similitud con nuestra categoría de imposición. Vistos nuestros resultados, podemos decir que tanto chicas como chicos han mantenido una conversación preferentemente de tipo disputativa, con un carácter más acentuado en los chicos al discutir entre ellos y en las chicas cuando lo hacían junto a ellos.

En el lado opuesto, el autor plantea que la conversación *acumulativa* es aquélla en la que los interlocutores se basan en las aportaciones de los demás de una manera poco crítica, orientando los argumentos hacia la aceptación de la otra parte; esto guarda similitud con nuestra categoría de acomodación. Podríamos decir, basándonos en esto, que las chicas en los grupos homogéneos han preferido la conversación acumulativa, y los chicos lo han hecho en los mixtos de manera casi igualada con la disputativa.

Finalmente, Mercer (2001) plantea que la conversación *exploratoria* es aquélla en la que los participantes abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás, dando razones y alternativas en busca del acuerdo, lo cual se parece a nuestras categorías de resolución. Según los resultados de este estudio, la conversación de tipo *exploratorio* parece ser la menos empleada por los y las adolescentes ante los conflictos planteados.

Para finalizar la interpretación de los efectos interactivos que han resultado estadísticamente significativos, comentamos el que se ha dado entre chicos y chicas y el tipo de dilema, independientemente del contenido argumentativo. Así, las chicas han intervenido mucho más que los chicos al afrontar el conflicto de pareja, profiriendo casi el doble de emisiones discursivas que ellos en esta situación conflictiva. Según Yagüello, "se dice que las mujeres hablan demasiado", "en todas las culturas del mundo la sabiduría popular nos asegura mediante dichos y refranes que las mujeres hablan infinitamente más que los hombres" (1999, pag.103); en todas las culturas "la opinión según la cual las mujeres abusan del uso de la palabra parece universalmente compartida" (1999, pag.104). Pensamos que esta aseveración debe ser tomada con toda cautela, ya que, como hemos comprobado, el hecho de las diferencias discursivas en función del género parece ser una cuestión de carácter situado, y muy condicionada por las condiciones del contexto.

Los trabajos sobre interrupciones en la conversación realizados por Zimmerman y Candace (1975) sobre parejas de hombres o mujeres, y de hombres y mujeres, obtuvieron los siguientes resultados: mientras que en las parejas de iguales el número de interrupciones fue similar, en las parejas mixtas fueron los hombres los que realizaron casi la totalidad de las interrupciones. Basándose en estos resultados, llegaron a la conclusión de que la misma dominación que ejerce el hombre en otros contextos,

también se produce en la conversación. Investigaciones posteriores a la de Zimmerman y West (1975) no siempre han confirmado dichos resultados. Una revisión meta-analítica realizada sobre 43 estudios (Anderson y Leaper, 1998), ha puesto de manifiesto que la magnitud de la diferencia entre varones y mujeres en cuanto a interrupciones en la conversación depende de numerosos factores situacionales. En nuestra investigación no podemos ofrecer datos referentes a las interrupciones, pero si en cuanto a posesión de turno; así, como hemos dicho anteriormente, las chicas han intervenido mucho más que los chicos ante conflictos de pareja con maltrato, con lo cual obtenemos resultados contrarios a los planteados inicialmente por Zimmerman y West (1975), ya que precisamente han sido las chicas las que más se han prodigado discursivamente en este tipo de conflicto. Es posible que contenidos afines al mantenimiento de las relaciones personales y la intimidad sea una cuestión que preocupe más a chicas que a chicos.

El carácter situado de las diferencias vuelve a quedar patente cuando la temática del problema abordado varía. Así, cuando el conflicto sobre el que se discute ha sido una controversia de pandilla, el fenómeno se ha invertido, siendo los chicos los que más han intervenido y los que más turnos han acaparado.

Para finalizar con el análisis estadístico del contenido de la argumentación de los y las adolescentes procuraremos dar respuesta a uno de los objetivos de esta investigación, que trataba de averiguar si la inclusión en el diseño de la variable tipo de dilema condiciona y/o modifica el discurso; se supone que la variación en las condiciones situacionales y contextuales que rodean la resolución dadas por la distinta tipología de conflictos puede dar lugar a modificaciones en los usos discursivos a la hora de la argumentación por chicos y chicas. Para ello, establecemos de nuevo una comparación entre los resultados obtenidos y los del estudio anterior correspondiente al trabajo de investigación para la obtención del D.E.A. (Bascón, 2006), en el que no se incluía la variable tipo de dilema.

Se aprecia cómo en el primer estudio no se dieron diferencias entre chicos y chicas en el contenido de la argumentación. En cambio, en la presente investigación si se han encontrado, por la relación significativa que mantienen chicos y chicas con la orientación de la respuesta que dan ante los conflictos. Cabría por lo tanto pensar que la

inclusión de nuevos tipos de conflictos en el debate, como es el maltrato en la pareja, ha podido ser un motivo de las diferencias halladas entre chicos y chicas. Por otro lado, respecto a las variaciones encontradas en el contenido en función del tipo de grupo, podemos afirmar que el efecto principal encontrado en el primer estudio desaparece, pero en el presente interactúa por un lado junto al género, y por otro junto al tipo de dilema, sobre el contenido argumentativo.

Finalmente, acabada la comparación entre los dos estudios para dilucidar la posible influencia generada por la presencia de distintos tipos de conflictos en el debate, queremos mencionar una cuestión independiente que creemos que refuerza todo lo planteado hasta el momento sobre las variables del estudio. Aunque el efecto conjunto del género, el tipo de grupo y el tipo de dilema sobre el contenido de la argumentación no resulta significativo, hemos de decir que estadísticamente está muy próximo a serlo, hecho que puede indicar la más que posible influencia entre las condiciones de las variables manejadas.

7.1.1.3 Las interacciones: *secuencia y dirección de los argumentos*

En este trabajo asumimos que los procesos psicológicos tienen un origen social. Teniendo en cuenta esta premisa, y tal como quedo patente en los capítulos dedicados a la parte teórica, entendemos que los procesos que intervienen antes, durante, y después de un episodio de conflicto, igualmente, tienen una conceptuación con una importante carga histórico-cultural. Así, los sucesos que pueden precipitar un conflicto, las disposiciones psicoculturales sobre significados asociados a lo que es lícito de entrar en disputa (Ross, 1995), o el repertorio de acciones e instrumentos manejados por los protagonistas durante el proceso de gestión son algunos de los elementos que no escapan de la "coacción" que la cultura ejerce. Por lo tanto, defendemos que la cultura influye en la acción conflictiva, que todos los conflictos suceden en un contexto del que no pueden "escapar", por lo que pueden ser considerados como un producto cultural.

Para tratar de abordar esta cuestión, la perspectiva socio-cultural nos ofrece un marco idóneo (Rogoff, 1993/2002), ya que su eficacia reside en la importancia concedida a la mente en la sociedad, y en proporcionar tres perspectivas o niveles de análisis: *socio-cultural*, *interpersonal* e *individual*, a la hora de observar y estudiar los

procesos psicológicos en la actividad sociocultural. En la parte teórica se planteó la propuesta haciendo una descripción de cada nivel en relación a la construcción del género, vinculándolo con el planteamiento del enfoque del "doing gender". Vimos cómo cada nivel hacía referencia a una dimensión en la creación del género como construcción social. Como este trabajo se orienta hacía la construcción de los procesos relacionados con el género durante un episodio de conflicto, creemos conveniente centrarnos y profundizar en el nivel interpersonal, siendo conscientes de la omnipresencia y relevancia de los otros, ya que nos permitirá ahondar en el estudio de la *interacción*, en el análisis de algunos de los procesos que tienen lugar durante el afrontamiento conjunto del conflicto.

Como decimos, el nivel interactivo permite abordar los procesos que se dan en las relaciones personales; además, entendemos que la interacción puede suponer una convergencia o punto de encuentro de los tres niveles, ya que en ella coexisten acciones procedentes de diferentes individuos en un escenario sociocultural determinado, lo cual nos ayuda a en entender la construcción de los procesos psicológicos desde un origen social. Asimismo, nos ha permitido estudiar las interacciones entre los y las adolescentes de esta investigación desde una perspectiva de género, procurando mostrar los fenómenos sucedidos en chicos y chicas, y a partir de los mismos, interpretar algunas de las repercusiones que para ellos y ellas hayan podido tener.

Recordemos que a nivel interactivo, el género se construye en las relaciones sociales y cotidianas, orientando hacia un comportamiento diferente según seamos hombre o mujer, según nos relacionemos con varones o mujeres, lo cual condiciona el comportamiento y el tratamiento que se despliega en dichas interacciones. Intentamos desarrollar estas ideas en nuestro estudio, a través del análisis de las secuencias de argumentación que se producen en las interacciones mixtas entre adolescentes. De esta forma hemos podido estudiar las preferencias que tienen los chicos y las chicas a la hora de dirigir un argumento, o dicho de otro modo, delimitar el origen y el destino de los argumentos en la interacción, y así poder observar si se dan o no diferencias entre los y las adolescentes, primero en el destinatario o destinataria de la argumentación, y segundo en la distribución del contenido dentro de cada una de las cuatro interacciones posibles: *chico-chico*, *chico-chica*, *chica-chico*, *chica-chica*. Pero como hemos venido

defendiendo a lo largo de este trabajo, entendemos que la cuestión de las semejanzas y deferencias discursivas entre chicos y chicas tiene un carácter situado, y dependiente, en cierto modo, de las condiciones especificas del contexto. Recordemos que en este trabajo, se han manejado dos dilemas que representan dos situaciones o contextos diferentes, como son los dilemas intragénero (pandilla) y los intergénero (pareja).

Lo primero que salta a la vista a la hora del análisis de las secuencias argumentativas es la elevada participación de las chicas cuando han debatido junto con los chicos. Se observa como casi dos tercios de las secuencias interactivas de argumentación son iniciadas por ellas, quienes intervienen casi el doble que ellos. En este sentido, introducimos de nuevo un concepto que puede guardar relación con la secuencia argumentativa; se trata de la *posesión de turno*. Así, el origen o inicio de la secuencia argumentativa nos puede ofrecer información sobre este aspecto. Se ha encontrado que las chicas han acumulado más posesión de turno que los chicos. Este hecho puede haber sucedido porque ellas se hayan sentido más motivadas a intervenir, debido a que uno de los dilemas las situaba como víctima de una agresión por parte de un chico. El fenómeno se contradice con los numerosos estudios sobre estereotipos y roles de género, que afirman la dominancia y supremacía de los hombres en situaciones de debate junto con mujeres.

En esta línea, recordemos que Zimmerman y West (1975) planteaban que en las parejas mixtas eran los hombres los que realizaban casi la totalidad de las interrupciones, y que la misma dominación que ejerce el hombre en otros contextos, también se produce en la conversación. Anderson y Leaper (1998) matizaron esta idea aportando el papel determinante de los factores situacionales en dicho proceso. Crawford (1995/2003) defiende que en las investigaciones sobre género y discurso se ha partido de unos estereotipos muy marcados acerca de los hombres y las mujeres. Nosotros nos sumamos a esta idea, y seguimos defendiendo que las diferencias discursivas entre hombres y mujeres tienen un carácter situado, que se construyen y se dan en función de una contexto particular, de unas condiciones dadas, y que por lo tanto, no podemos afirmar con rotundidad que sean los hombres los que siempre monopolicen la conversación en detrimento de las mujeres.

Como ya se ha dicho, una de las cuestiones en torno al estudio de la secuencia argumentativa es la dirección o el destino de los argumentos. A primera vista, en términos generales, el conjunto de nuestros datos ha mostrado claras diferencias entre los y las adolescentes. Así, las chicas han argumentado principalmente hacia los chicos, mientras que entre ellas lo han hecho en muy escasas ocasiones. En los chicos, como decimos, el comportamiento ha sido diferente, ya que si bien orientan sus argumentos sobre todo hacia las chicas, la diferencia con respecto a cuando lo hacen entre ellos ha sido mucho menor.

Pero como se ha dicho, esta distribución es sólo en términos generales, es decir, sin tener en cuenta las distintas situaciones planteadas. Por ello, una vez expuestas, conviene matizarlas y situarlas en contextos específicos. Nuestros análisis nos han revelado que las diferencias entre las distintas secuencias argumentativas de los y las adolescentes, han sido situadas, es decir, se han dado en función de la situación concreta en la que se estuviese resolviendo el conflicto. Teniendo en cuesta este hecho, nos cuestionamos de nuevo el carácter esencialista de las diferencias discursivas en función del género. En el contexto de pandilla, tanto chicos como chicas han argumentado principalmente sobre miembros del otro sexo, y lo hacen de forma semejante en cuanto a frecuencia. En cambio, en el contexto de la pareja sentimental, las intervenciones dirigidas desde las chicas hacia los chicos representan una clara mayoría, mientras que ellos se dirigen casi por igual entre si mismos y hacia las chicas. Este hecho puede tener una clara interpretación, ya que la agresión del chico a la chica que se plantea en los dilemas intergénero de pareja, ha podido provocar reacciones en las chicas, y por lo tanto una mayor participación de ellas hacia ellos.

Hemos dejado patente anteriormente que el destino a la hora de argumentar se ha dado de forma distinta entre los y las adolescentes en función de la situación. Una clave más para entender que la cuestión de las diferencias y las semejanzas en función del género es un fenómeno situado y no homogéneo, la encontramos cuando comparamos el contenido de las secuencias argumentativas en cada uno de los dos contextos. Así, podemos apreciar que esta relación también ha sido condicionada por las condiciones situacionales, es decir, chicos y chicas han distribuido los contenidos argumentativos de manera diferente cuando han estado resolviendo el conflicto de pandilla y el de pareja. Las diferencias se concentran sobre todo en la situación de pandilla, en la que los

contenidos argumentativos han variado entre las distintas secuencias argumentativas de los y las participantes. Por el contrario, en la situación de pareja, estas variaciones no han resultado significativas.

Lo anterior significa que la dirección de los contenidos argumentativos de chicos y chicas adolescentes ha sido condicionada por el dilema o la situación contextual. Concretamente, en la situación de pareja tanto ellos como ellas han hecho un uso similar de los contenidos, independientemente de que fueran dirigidos hacia un chico o una chica; por el contrario, en el contexto de la pandilla sí se han dado diferencias en los contenidos argumentativos según su destino. Así, en este escenario los chicos han argumentado hacia las chicas sobre todo mediante imposiciones, y entre ellos con acomodaciones, mientras que en ellas se da justamente el fenómeno contrario, es decir, se dirigen a los chicos sobre todo con acomodaciones, y hacia otras chicas con imposiciones.

Como decíamos anteriormente, de los tres niveles de análisis, el interactivo permite abordar los procesos que se dan en las relaciones personales, entre dos o más individuos que actúan en un determinado escenario socio-cultural. Ello nos ha permitido estudiar las interacciones entre los y las adolescentes participantes en esta investigación, en la que, desde una perspectiva de género, hemos procurado mostrar los fenómenos sucedidos en chicos y chicas, y a partir de los mismos, interpretar algunas de las repercusiones que para ellos y ellas hayan podido tener.

7.1.2 DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

Con los siguientes párrafos se pretende caracterizar de manera más exhaustiva el discurso argumentativo de nuestros adolescentes ante la situación conflictiva planteada, a la vez que esclarecer algunos fenómenos detectados durante el proceso de discusión y debate sobre los dilemas. Se trata de una parte esencialmente interpretativa, por lo que en ningún caso persigue el establecimiento de verdades o realidades generales y/o universales, sino la visibilidad de ciertos aspectos emergidos que creemos merecen ser comentados.

7.1.2.1 La forma: *estructura argumentativa*

Con respecto a la categoría afirmación, podemos decir en términos generales que tanto las chicas como los chicos han emitido posicionamientos cortos y muy escuetos en cuanto a extensión. Han sido poco dados a elaborar enunciados largos para mostrar su postura ante un determinado tema, exponiendo en la mayoría de los casos de forma muy directa. Como ocurre con los posicionamientos o afirmaciones, las justificaciones han sido también, en general, tanto en chicos como en chicas, muy directas y concisas, y los razonamientos cortos, expresados a través de enunciados reducidos.

Basándonos en lo anterior, podemos decir que las argumentaciones se han basado en un discurso poco elaborado y poco complejo, ya que la simplicidad gramatical en muchas de las justificaciones es algo que se ha podido observar de forma clara. A pesar de ello, como se ha comentado anteriormente, la resolución de las cuestiones planteadas se ha dado con relativa eficacia y solvencia. No sabemos cuál es el principal motivo que da lugar a este hecho, pero todo parece indicar que los y las adolescentes han podido disponer de un amplio y rico contexto conjunto de referencia, del que comparten un elevado número de claves y elementos discursivos y de significados, y es posible que esto les permita comunicarse y entenderse aún haciendo uso de un menor número de justificaciones y razonamientos en los enunciados y turnos. En esta línea, Mercer (2001) planteaba la importancia del contexto compartido, el pensamiento colectivo y la intersubjetividad de cara a una comunicación fluida. El concepto de *contexto* y su construcción es necesario para entender cómo empleamos el lenguaje para pensar conjuntamente. Parece claro que la existencia de un conocimiento común generado a raíz de una experiencia previa favorece pensar conjuntamente y encontrar soluciones satisfactorias. En este sentido, el que los y las participantes en un proceso de resolución de conflictos, sean capaces de generar un escenario caracterizado por informaciones y significados comunes y de construcción compartida nos podría hacer pensar en un mayor éxito en el resultado final.

Gilligan (1990) planteó que los chicos y chicas mostraban niveles menos avanzados de razonamiento moral cuanto más cercanos y personales les resultaban los dilemas, especialmente en chicos, es decir, cuando se enfrentaban con contenidos con

los que tenían relación personal directa y ante los que se sentían muy identificados, los adolescentes tenían más dificultad para aplicar su capacidad de razonamiento moral que cuando lo hacían sobre contenidos abstractos, en los que ocurre lo contrario, ya que producen distanciamiento y menor implicación emocional. En nuestro caso, los dilemas empleados eran situaciones típicas de la vida cotidiana de los y las adolescentes, contextos muy cercanos y habituales en su quehacer diario, con lo cual podemos pensar que este hecho ha podido ocasionar, según Gilligan (1990), dificultades en el proceso de razonamiento moral, y que la simplicidad y escasez argumentativa y justificativa proferida por chicos y chicas pudiera ser reflejo de ello. Estas ideas avalan la importancia del contenido y la temática del dilema a la hora de la resolución.

Como se pudo observar en los resultados, un fenómeno interesante que se ha dado en las justificaciones de chicos y chicas es que a menudo son iniciadas, pero no finalizadas. Es posible que haya existido una falta de dominio en las destrezas argumentativas por parte de los y las participantes, lo cual les haya dificultado la elaboración de justificaciones ante un contexto y acción dado. O bien, la misma situación de conflicto represente un escenario de controversia que les haya generado cierto grado de tensión, y esto les hiciera más costoso el razonamiento y la mediación lingüística. Además, esta característica del discurso podría indicar también un posible aspecto típico de un modo discursivo de este colectivo, asociado a escenarios o momentos concretos en los que gracias al conocimiento compartido, pueden situar el discurso en su contexto adecuado y por lo tanto, prescindir de enunciados largos y detallados en la comunicación. Así, la ausencia del argumento completo y explícito, y por tanto, la justificación "incompleta" dada por un sujeto, es suplida o "completada" por los otros y otras integrantes del grupo gracias al conocimiento colectivo, que les hace contextualizar el discurso, aún en ausencia de la explicitación de todas las claves.

7.1.2.2 El contenido: *orientación de la respuesta al conflicto*

Cuando analizamos el discurso de los adolescentes durante la resolución de dilemas, en lo que se refiere al contenido de la argumentación entendida como orientación de la respuesta ante el conflicto, podemos obtener una serie de interpretaciones bastante llamativas.

Con respecto a la categoría imposición-violencia, podemos ver que los enunciados orientados hacia posturas impositivas y/o violentas son bastante similares, tanto en chicas como en chicos. Las argumentaciones impositivas han sido muy claras, y transmiten posicionamientos de forma directa y tajante, tanto en grupos mixtos como en grupos homogéneos.

Si nos referimos a la argumentación dirigida a resolver el dilema o conflicto, se puede apreciar cómo en lo que respecta a la categoría resolución por normas algunas chicas y chicos han recurrido al establecimiento y propuesta de reglas a los miembros del grupo como medio para la gestión del problema planteado. El fenómeno únicamente se ha dado cuando han discutido en grupos homogéneos, posiblemente porque la presencia de participantes del otro sexo, en los grupos mixtos, pueda introducir elementos que configuren un contexto diferente. Referente a la aparición de cuestiones de índole personal y afectiva en las relaciones, han sido sobre todo las chicas las que de forma más florida han apelado a ellas.

En lo referente a la acomodación, una serie de hechos merecen ser comentados, en primer lugar por su significación de cara a las relaciones de género y a como éste se construye en las interacciones, y en segundo lugar por cómo contribuyen a mantener las distintas concepciones asociadas a ser hombre o mujer. Así, la acomodación de las chicas al novio, y la existencia de posibles barreras manifestadas en la comunicación con ellos, merecen ser comentadas. Este hecho se ha dado sólo en los grupos homogéneos.

Por lo que respecta al primer acontecimiento, se trata de un tipo de acomodación, o preferencia de las chicas con la figura de sus novios, incluso anteponiendo los intereses del chico a los propios. Derivado de lo anterior podemos plantear la posible existencia de dificultades a la hora de comunicarse con sus novios. Esta “barrera en la comunicación” puede dar lugar en ellas igualmente a la evitación de cualquier hecho que pueda producir conflicto, aunque vaya en detrimento de sus intereses, circunstancia que marca la diferencia con otra categoría que puede resultar próxima como es la resolución por necesidades personales, en la que si se intenta conseguir el beneficio de ambos. Un detalle a tener en cuenta es que estos aspectos son

exclusivamente mencionados y reconocidos por las chicas, lo cual no quiere decir que los chicos no lo experimenten; quizás la cuestión esté en que no lo manifiesten de forma explicita como lo hacen ellas.

7.1.2.3 Las temáticas

Del discurso de los y las adolescentes hemos podido extraer algunos temas y procesos que consideramos relevantes de cara a la construcción del género y de los procesos psicológicos durante las interacciones. Las temáticas resultan variadas y plurales, por lo que, siguiendo el planteamiento de este trabajo, procederemos a señalar primero aquéllas que se han revelado en la discusión ante los dilemas intragénero, para posteriormente hacerlo con aquellas otras que se han aparecido en los debates intergénero. De esta manera se podrá observar como se manifiestan según el tipo de conflicto abordado.

En la resolución de los dilemas intragénero, es decir, aquéllos en los que el conflicto planteado era de pandilla, se ha apreciado como chicos y chicas han introducido elementos relativos a las relaciones sentimentales, mostrando una especie de "temor a la pérdida de la pareja". En este sentido, ellas y ellos han mostrado un sentido de propiedad y control sobre sus parejas, haciendo uso de elementos de violencia verbal cuando percibían la posibilidad de su pérdida. Trianes, Muñoz y Jiménez, (1996) indican que al recibir una agresión, niños y adolescentes suelen responder con otra agresión, ya que las agresiones recibidas suscitan una respuesta similar en nuestra cultura, y son definidas incluso como la estrategia adecuada si la agresión es directa; asimismo comentan que los mayores pueden mostrar una agresividad más socializada por el lenguaje, utilizando en agresividad verbal más que física. Hay que decir que este fenómeno debe ser relativizado y tomado con la suficiente cautela, dado que en nuestra cultura el uso de ciertas expresiones "tipo" o "frases hechas" que a primera vista pueden parecer insultos o ser violentas, es relativamente frecuente en ciertos círculos o contextos, sin que su propósito sea realmente el de dañar o imponer.

Durante la situación conflictiva generada por los dilemas, tanto chicos como chicas, en los grupos homogéneos, se han servido de instrumentos de cara a la

resolución. Los chicos han apelado al voto, introduciendo conceptos como "*la mayoría*" o "*democracia*". Las chicas por su parte, han recurrido en ocasiones a una figura externa para dotarla de poder de decisión, como ha sido "la madre", y lo que representa. En este sentido, Sánchez-Queija y Oliva (2003), consideran que la madre se sitúa como principal figura de apego y afecto.

En relación a este tema podemos extraer algunas ideas y reflexiones provinentes de conceptos introducidos en la parte teórica sobre negociación, en sus dos variantes, voto y consenso, y que han sido planteados como recursos a los que a veces se apela para resolver dicho proceso de negociación. Recordemos que el voto es estático y puntual, y que la mayoría acaba imponiendo su decisión, aunque puedan quedar miembros descontentos. Por el contrario, el consenso es dinámico, y la decisión está basada en el acuerdo consentido logrado mediante una buena comunicación, en la que las cuestiones emocionales y afectivas, así como las habilidades discursivas, retóricas y argumentativas tienen un papel determinante.

Otro fenómeno observado ha sido la percepción que tienen los chicos de las acciones de acomodación de las chicas. Así, consideran algo "normal" e "indicado" el sometimiento de ellas a los intereses de ellos, por encima de los propios. Consideran un "deber" y una prueba de "respeto" el hecho de que las chicas se subordinen. Teniendo en cuenta este panorama, es posible que los chicos se perciban asimismo dotados de un poder sobre ellas, quienes se acomodan por temor a perderlos y por la dificultad en comunicarse.

Un acontecimiento acaecido, tanto en chicos como en chicas, preferentemente en los grupos mixtos ha sido la inclusión y utilización en el discurso argumentativo de arquetipos y estereotipos de género, y de las relaciones de pareja, durante la resolución de los conflictos. Los estereotipos de género, sobre todo, cumplen una función *prescriptiva*, referida a "*lo que debe ser y hacerse*" Barberá (2004, pag. 58). En lo referente a la evolución en el contenido de los estereotipos de género, Barberá (2004) indica que en general existe una tendencia al inmovilismo. Según Barberá, los estereotipos de géneros tienen un carácter multicomponencial, versando no sólo sobre rasgos estables de personalidad, sino sobre roles, características físicas y destrezas cognitivas. Así, los asociados con los hombres son entre otros la competencia,

independencia, búsqueda del éxito personal, seguridad, etc., mientras que los del género femenino son la amabilidad, dedicación a otros, ocupación en tareas domesticas, creatividad, emotividad y preocupación por las relaciones.

Analizando las emisiones discursivas argumentativas de los y las participantes de este estudio, observamos cómo los estereotipos de género que se insertan en el discurso son sobre cualidades masculinas y femeninas. Se puede observar cómo ellas y ellos, sobre todo en los grupos mixtos, incluyen en su discurso características personales relativas a la imagen física, y el ridículo social asociado. Asimismo, se expresan prejuicios sobre las relaciones de pareja, las cuales son definidas como románticas y con la posibilidad de infidelidades por parte de ambos. Estas cuestiones son mencionadas como realidades o verdades universales.

La utilización de estereotipos resulta de gran importancia y relevancia de cara a la construcción social del género. Como West y Zimmerman (1987) plantearon en su concepción sobre el "*doing gender"*, el género es visto como un *verbo*, como un construir social en el que se mezclan elementos históricos y culturales, como roles, costumbres y estereotipos, con aspectos presentes y concretos de una situación particular que actúa como escenario y que desencadena unas actitudes en consonancia con lo esperado, dando lugar a una "*profecía autocumplida"* (Crawford y Chaffin, 1997). Así, los y las participantes, durante el proceso de resolución, han utilizado estos estereotipos dando lugar con sus interacciones a la construcción social que es el género, con todo un bagaje de atribuciones y acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico determinado.

Un fenómeno curioso que ha sido observado es la diferente orientación que tanto chicas como chicos han adoptado en sus argumentos en función del parentesco con la otra parte del conflicto. Se aprecia cómo se da un tratamiento diferente si existe parentesco familiar. Así, cuando es la figura de su primo o prima, tanto chicos como chicas se muestran más dispuestos a colaborar y permitir su integración en el grupo, cosa que no ocurre cuando es el primo o la prima de otro. Esta diferencia en función de la cercanía de las personas implicadas en el conflicto va en la línea de lo planteado por Ryan, David, y Reynolds (2004), quienes afirman que la distancia percibida entre el "self" y los otros es un elemento determinante en la orientación moral. El hecho del

diferente tratamiento moral desplegado nos recuerda dos cuestiones, por un lado la importancia del contenido, incluidos los protagonistas, del dilema o conflicto, y por otro, el carácter situado del discurso.

Finalmente, podemos comentar que tanto chicos como chicas han recurrido en varias ocasiones para argumentar a la exposición de relatos, sucesos y eventos referidos a situaciones personales y reales de sus vidas cotidianas. En este sentido, y haciendo un intento por aunar, relacionar y buscar puntos comunes entre algunos de los planteamientos teóricos de este trabajo, podemos establecer una especie de línea argumental entre diversas posiciones presentadas en la parte teórica.

Según Bruner (1986), la utilización de argumentos basados en experiencias personales estaría revelando el tipo de pensamiento que denominó *narrativo*. Como recordamos, según el autor, el pensamiento narrativo aporta riqueza de matices, características particulares y singulares de las acciones humanas, descripciones de situaciones particulares, que permiten comprender cómo los seres humanos dan sentido a lo que hacen. Se trata de una manera de organizar el conocimiento basada en la descripción de acontecimientos, propios o ajenos, en un marco temporal, histórico o biográfico y, consiguientemente, reflejar acciones, personajes y situaciones. Como ya se ha dicho, Bruner plantea que el tipo de pensamiento *narrativo* se orienta hacia la utilización de elementos como los sentimientos, vivencias, contenidos y acciones dependientes de contextos específicos, propios y cotidianos.

Veíamos que autoras como Sastre y Moreno (2002) defendían el estudio y desarrollo conjunto de *razón* y *emoción*, o lo que es lo mismo, *cognición* y *afectividad*. Tanto las emociones como los sentimientos y, en definitiva, el aprendizaje emocional, constituyen elementos básicos a la hora de investigar sobre los procesos psicológicos implicados en la resolución de conflictos; por ello, la escuela debería ser sensible a esta cuestión y orientar el currículo para que los alumnos y alumnas conozcan su entorno más próximo, lo que más les incumbe. Es decir, a sí mismos y a quienes les rodean, o sea, lo afectivo y emocional.

Por otra parte, autoras como Aierbe, Cortés y Medrano (2001) proponen una alternativa para aproximarse al conocimiento sobre el funcionamiento moral a través de

la interdependencia entre razonamiento moral y factores contextuales, partiendo de un enfoque cultural-contextual y un modo narrativo de entender la realidad. Defienden el conocimiento y análisis de los dilemas morales que puedan surgir en contextos y poblaciones concretas y específicas, lo que supone estudiar el fenómeno en los contextos socioculturales en los que se produce. En este sentido, el enfoque narrativo constituye una ampliación del dominio moral, ya que abarca una serie de dimensiones, como las relaciones humanas, la emotividad y la afectividad. El relato de los individuos es constituyente básico de su orientación moral y la experiencia moral expuesta ocurre en un espacio y tiempo determinado, en contextos relacionales de la vida cotidiana, con individuos inmersos en una historia personal y social.

Rebollo (2006), desde la pedagogía, también incide en comentar la importancia del componente afectivo-emocional, de la necesidad de educar los sentimientos. Se trata de fomentar y favorecer capacidades afectivas, prestando especial atención a las consideradas *emociones secundarias*, es decir, aquellas que se construyen socialmente, y que son las principales implicadas en las cuestiones relativas a la ciudadanía, la moralidad, los valores, la paz y la resolución pacifica de los conflictos, caso de la culpabilidad, el orgullo, la ira, la envidia, los celos, el amor, etc.

Como podemos apreciar, estas cuatro posiciones dan un importante valor a la dimensión narrativa, contextual y afectiva como soporte de los procesos psicológicos. De cara a la argumentación, conviene resaltar la incidencia que puede tener en chicos y chicas adolescentes el manejo de este tipo de contenidos en sus géneros discursos, por ser una base sobre la que poder construir argumentos constructivos de cara al afrontamiento integro de los conflictos, es decir, dando el protagonismo que le corresponde a la parte afectiva y contextual del proceso.

Este marco conceptual nos lleva a comprender los procesos que se producen en el discurso argumentativo durante la resolución de conflictos a través de un nuevo prisma: como un producto evolutivo socio-histórico, más que en referencia a algún principio universal. Se defiende que los géneros discursivos, los principios morales, la construcción del género, la definición de los conflictos o la forma de gestionarlos, están cultural y socialmente organizados. La influencia del medio se ejerce a través de las prácticas socializantes y la interiorización de las normas culturales, proceso que tiene

lugar en las relaciones sociales y personales. Desde la perspectiva que adoptamos, que asume la importancia fundamental de los aspectos culturales en los procesos psicológicos, rescatar y resaltar la importancia del contexto, de los distintos escenarios de actividad y de los instrumentos mediadores como el lenguaje, nos puede facilitar una mejor interpretación de las relaciones que se establecen entre un contexto específico y procesos psicológicos como el pensamiento y la acción, a la vez que una construcción más situada de la "realidad".

Finalizado el recorrido por los dilemas intragénero, es decir, por los conflictos de pandilla, podemos observar cómo la mayoría de los fenómenos emergidos durante su resolución se dan de forma semejante entre chicos y chicas. Trianes, Muñoz y Jiménez, (1996) hacen énfasis en la importancia de considerar y definir las características concretas del contexto al estudiar la respuesta dada por el individuo ante situaciones problemáticas interpersonales. De nuevo, volvemos a asistir a la evidente importancia del contexto o situación particular como escenario en el que unos modos de discurso se priman más que otros, proceso que Wertsch (1991/93) denomina "*privilegiación*". Así, como venimos diciendo, se hace cada vez más recomendable abandonar posiciones esencialistas y universalistas de la persona, para adoptar una perspectiva más plural, contextual y situada de los procesos psicológicos de hombres y mujeres (Jaffee y Hyde, 2000; Hyde, 2005; Crawford, 1995/2003).

Durante la resolución de los dilemas intergénero, es decir, aquéllos en los que se planteaba un conflicto de pareja con maltrato del chico a la chica, se han detectado nuevos fenómenos y procesos, diferentes a los ocurridos en los dilemas intragénero de pandilla, y que son detallados a continuación.

El primer aspecto que llama la atención es el relacionado con la responsabilidad de lo ocurrido, con las consecuencias de la agresión. A pesar de que el maltrato en el dilema se ejerce desde un chico hacia una chica, ellas se sienten de alguna manera corresponsales de los sucesos, mostrando su implicación y su parte de culpabilidad, sobre todo por haber permitido una relación de este tipo.

Resulta curioso como es representada esta situación en los chicos. Así, ellos procuran descargarse de culpa, atribuyéndola a otras muchas causas, como la familia,

los amigos o la propia chica. Ferrer, Bosch, Ramis, Torres, y Navarro (2006) observan una mayor tendencia de los varones a culpar a las mujeres víctimas por la violencia sufrida. Echeburúa, Amor, y Fernandez-Montalvo (2002) mencionan la existencia de estrategias psicológicas que algunas personas violentas o maltratadoras emplean para no sentirse responsables de lo ocurrido o evadir responsabilidades; entre ellas destacan la negación u olvido del problema, la minimización o justificación, y la atribución del mismo a otra persona o a factores externos. En nuestros resultados encontramos contenidos que encajan perfectamente con este planteamiento, ya que los chicos han minimizado el "empujón" como acción agresiva, han mencionado la debilidad y "poca estabilidad" de la chica, han introducido al "padre" de la misma, e incluso han culpabilizado al "médico" que la atiende.

En relación a la cuestión de la responsabilidad y culpabilidad de lo ocurrido, el debate de los chicos ha revelado algo bastante interesante. Se trata de la discusión sobre el castigo o condena que debe recibir el agresor. Ellos han señalado diversas maneras y circunstancias por las que un agresor debe ver reducida su condena, entre otras, la minoría de edad y la figura del abogado.

Un fenómeno ocurrido ha sido la definición incompleta o parcial que han manejado los chicos del concepto de violencia y maltrato. A lo largo del debate, en ciertas ocasiones no han reconocido la acción agresiva que se plantea en el dilema como un acto violento. Parece que para ellos el acto se define por sus consecuencias y no en si mismo, es decir, si las consecuencias son graves lo reconocen como maltrato, mientras que si las mismas son leves, no lo hacen. Esto supondría, en cierto modo, que puedan no estar visibilizando ciertos significados, o manejando conceptos sesgados o incompletos. Sastre y Moreno (2002, 2004), Sastre, Arantes, González (2007), hablan de la existencia de cinco formas diferentes de representación de la conducta violenta en las parejas de adolescentes, desde la identificación del maltrato hasta la minimización o negación del mismo, condicionada por el modelo patriarcal. En estudios recientes, Sastre, Arantes, González (2007), concluyen que la mayoría de los participantes no percibieron claramente la violencia de género en el conflicto de pareja presentado, y además hubo una amplia tendencia a disculpar los actos violentos y a minimizarlos restándoles importancia. Teniendo en cuenta este aspecto, la redefinición de los significados sería un elemento loable y susceptible de investigar de cara a una posible intervención. El

interés de lo anterior reside en ahondar e intervenir en la función representacional del lenguaje, como paso previo a una autorregulación del propio individuo. El medio a través del cual sería posible es la interacción.

Siguiendo con los fenómenos detectados en los debates sobre los dilemas intergénero, observamos la dificultad mostrada por algunas chicas a la hora de comunicarse con la figura de sus novios, debido no sólo a la posibilidad de su pérdida o temor al abandono, sino por la aparición del "miedo". En este sentido, ellas comentan que se sienten más confiadas a la hora de comunicarse con las amigas que con el novio. Al parecer, ante determinados contenidos en el seno de la pareja, las chicas mencionan sentimientos de "temor" y "miedo" a la posible agresión por parte del chico. El que experimenten esta emoción puede estar relacionado con la acomodación que en muchos casos se produce de ella hacia ellos, y la propia dificultad para establecer una buena comunicaron y un logro equitativo en los procesos de resolución de conflictos.

Otro fenómeno que se ha manifestado, tanto en ellos como en ellas, ha sido la separación que establecen entre lo privado y lo público, en el seno de una relación de pareja, entre el mundo público, y por tanto compartido con los otros y otras, y el mundo privado como la pareja, hermético e inaccesible para los demás. Chicos y chicas han considerado que todo lo que ocurre dentro de una relación sentimental debe ser privado y exclusivo de sus protagonistas. Impermeabilizan este ámbito y lo reducen al espacio exclusivo del chico y la chica, sin que deban intervenir otras personas externas a la relación. El debate entre la consideración de la pareja como escenario público o privado merece especial consideración, ya que en la medida en que podamos hacer público lo privado, podremos acceder a aspectos soterrados que serían la base de muchos de las acciones explicativas de la conducta de maltrato, violencia y agresión.

Algunos chicos han mostrado un discurso en el que se ha evidenciado su posición respecto a la supremacía y superioridad del hombre frente a la mujer. Esto demuestra que, de alguna manera, aún siguen manejando el clásico modelo patriarcal, que sitúa al hombre como cabeza de familia y único personaje que ostenta poder de decisión. Ferrer y Bosch (2004), afirman que la presencia de creencias misóginas arraigadas en una sociedad patriarcal supone la causa fundamental del maltrato, por encima de otros factores que se emplean para su explicación. La permanencia de este

tipo de pensamiento estaría dando lugar al mantenimiento de los rasgos asociados a hombres y mujeres, y a su posterior reproducción a modo de "profecía autocumplida" (Crawford y Chaffin, 1997).

En el discurso de chicas y chicos se ha evidenciado un aspecto que puede servir de explicación al mantenimiento de cierto tipo de relaciones, incluso con presencia de maltrato. Tanto ellas como ellos han otorgado, en ocasiones, una elevada importancia a cuestiones como el amor, los sentimientos, o el querer. En este sentido podemos citar las palabras de Rebollo (2006); la autora afirma que "*la cultura emocional que caracteriza nuestra sociedad actual muestra síntomas de crisis*" (Rebollo, 2006, pag. 218), y que la violencia puede ser una de sus manifestaciones. Bosch y Ferrer (2003) afirman que, en un estudio de sobre actitudes y conductas afectivas, la mayoría de las personas, hombres y mujeres encuestadas, estuvieron de acuerdo con la afirmación "*el amor lo puede todo*", hecho que habla por si solo del gran poder del componente afectivo y emocional en el mantenimiento de ciertas relaciones sentimentales, incluso con la presencia de maltrato. En esta línea, los estudios sobre *dependencia emocional*, definida a groso modo como la necesidad afectiva extrema hacia otra persona (Castelló, 2005), analizan la posible relación entre este fenómeno y los episodios de violencia en la pareja.

Otra de las cuestiones interesantes que ha surgido del debate, ha sido el sentido del ridículo de las chicas ante las burlas de los chicos, en situaciones de interacción social, dándose una diferencia en función del contexto o ámbito de relación. Así, han manifestado que aunque en el seno de la pareja también se sentirían ridiculizadas, dicho sentimiento es mayor en un contexto grupal o público, y no tanto en el plano íntimo y privado. Este hecho puede tener una repercusión desfavorable para las chicas, ya que al sentirse más vulnerables a la crítica social, y ser más permisivas con la pareja, pueden favorecer un mayor abuso por parte de la misma.

En los resultados de este estudio hemos podido constatar como chicos y chicas han variado y cambiado su punto de vista inicial ante determinadas cuestiones, a través de la presentación de ciertos argumentos y razones. Un denominador común en este trabajo ha sido la idea de que la argumentación, entendida como acción mediada por el lenguaje, se orienta hacia la defensa de la posición propia. La riqueza y complejidad de

razonamientos pueden convertir a esta destreza discursiva en un importante instrumento persuasivo. Mercer (2001) indica que mediante la conversación, los y las debatientes pueden construir ideas de manera conjunta, en busca de alcanzar un acuerdo mutuo. Así, el lenguaje puede ser empleado durante la discusión para resolver problemas, y crear un pensamiento y conocimiento colectivo.

Como se dijo anteriormente, el discurso durante la resolución de los dilemas y conflictos de pareja ha mostrado otras temáticas, sensiblemente diferentes a las mencionadas en los conflictos de pandilla. Además, ante los conflictos de pareja se han encontrado más diferencias entre chicos y chicas que ante los de pandilla, en relación a los fenómenos surgidos. Visto lo anterior, y siguiendo con la propuesta de Jaffee y Hyde, (2000); Hyde, (2005), y Crawford, (1995/2003), de nuevo queremos resaltar el carácter situado del discurso de nuestros adolescentes, de las diferencias y semejanzas discursivas entre chicos y chicas a la hora de debatir sobre los dilemas y tratar de resolverlos. Como hemos podido comprobar, los fenómenos y procesos detectados en el discurso se han dado bajo unas condiciones situacionales concretas.

7.2 DE LA INVESTIGACIÓN A LA INTERVENCIÓN

Este trabajo de investigación nace, entre otras cosas, a raíz del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia, elaborado en el año 2002 por la Consejería de Educación, y entre cuyos propósitos estaba analizar algunas cuestiones relacionadas con los procesos implicados en la resolución de conflictos entre el alumnado. A raíz de ello, en nuestro grupo de investigación, *Laboratorio de Actividad Humana*, se ha generado un compromiso de reflexión sobre esta cuestión, orientado a la posible creación de un cuerpo de conocimientos teóricos desde el que poder abordar esta problemática tan actual. Siendo conscientes de la brecha que a veces puede darse entre la investigación y la intervención, entre la teoría y la práctica, intentamos aunar en la medida de lo posible estos dos planos diseñando, a partir del mencionado cuerpo teórico, algunas orientaciones puntuales de carácter aplicado, así como una acción formativa concreta para el profesorado de cara a la intervención con adolescentes. Si bien la mencionada acción formativa puede representar un recurso educativo, nuestro interés reside sobre todo en mencionar algunas condiciones que deben ser tenidas en

cuenta a la hora de la planificación de cualquier actividad formativa, y sobre las que deben desarrollarse y vertebrarse las mismas, así como otros aspectos nucleares que deben contemplarse a la hora de diseñarla.

7.3.1 Reflexiones teórico-metodológicas para el diseño de la formación

Nuestra mirada a la hora de planificar la formación se dirige hacia la conjunción armónica de dos planos que deben ser tenidos en cuenta al diseñar una intervención: *cognición* y *afecto*. Como recurso principal acudimos a la explotación, en el buen sentido de la palabra, de un preciado instrumento como es el lenguaje humano, y de algunos de sus variantes, como los géneros discursivos, cuyas incuestionables y potentes posibilidades educativas son merecedoras de tener en cuenta a la hora de programar el proceso formativo. Para trabajar el plano de la cognición apelamos, como veremos más adelante, a los efectos derivados de la articulación de las tres funciones fundamentales del lenguaje, mientras que para el plano del afecto, el enfoque y la práctica narrativa nos ofrecen la posibilidad de acercarnos al mundo real de los y las protagonistas del proceso formativo, para así conocer su entorno más próximo, lo que más les incumbe, es decir, a sí mismos y a quienes les rodean, y con ello, lo afectivo y emocional. En los próximos párrafos desarrollamos nuestras ideas sobre el uso de estos dos valiosos recursos a la hora de poner en marcha la intervención.

Al aproximarnos a la cognición humana, debemos tener en cuenta que el lenguaje no supone un añadido a la conducta del individuo, no es un mero acompañante, sino que su uso modifica la estructura de la misma. Así, el discurso es entendido como una acción en si, que es mediada por un instrumento de carácter semiótico y de origen socio-cultural como el lenguaje, cuyas tres funciones principales son: *comunicativa*, *representacional* y *autorreguladora* de la conducta de la persona. El interés por emplear las posibilidades de los usos del lenguaje y los géneros discursivos como elementos básicos de cara al diseño de los recursos educativos, viene dado por su adecuada aplicabilidad a las ciencias del comportamiento, y en concreto, por el correlato existente entre el lenguaje y otros procesos psicológicos como el pensamiento o el razonamiento.

Su idoneidad se deriva, entre otras cosas, de la buena articulación de sus tres funciones. Así, *la función comunicativa* se da en el plano relacional, por lo que a través

de ella los individuos entran en interacción; el resultado del proceso comunicativo es determinado en gran medida por la *función representacional*, es decir, la manera en que los individuos formulan representaciones de los conceptos que son manejados, lo cual definirá la naturaleza de sus actos. Finalmente, la importancia de la *función autorreguladora* reside en su capacidad para gestionar, conducir y orientar la acción del propio individuo, hecho que viene dado por la toma de conciencia que puede experimentar durante la ejecución de la acción discursiva, o lo que es lo mismo, por la forma en que organiza la información, razona y piensa. Toda esta maquinaria es situada y contextualizada en un escenario socio-cultural concreto y particular, que ejerce su poder e influencia sobre los tres niveles o funciones, dado el carácter cultural y el origen social del lenguaje.

Teniendo en cuenta este planteamiento que aboga por la relación entre pensamiento y lenguaje, entre formas de pensamiento y usos del lenguaje, nuestro interés a la hora de programar una intervención debería centrase en alcanzar dos logros esenciales: primero procurar un *cambio conceptual* en el individuo, en lo relativo a los elementos que conforman el episodio de conflicto, y segundo su *generalización* a otros escenarios ajenos al académico en los que el individuo participe y se halle inserto. Significa que a nivel individual, la persona debiera evolucionar desde un sistema conceptual a otro, a la redefinición de los eventos, y por lo tanto, a un cambio en la manera de representarse una situación dada. Seguidamente, debemos procurar el uso de la nueva definición conceptual a nivel interactivo, en otros contextos o ámbitos de relación como la familia, los iguales, la pareja, etc., siendo conscientes de que puede entrar en competencia con otros significados allí existentes, posiblemente contrarios, y que pueden ser mantenidos por distintos individuos. Se trata por lo tanto de un contraste de versiones, en la que el reto es favorecer y hacer prevalecer el nuevo significado conceptual adquirido, sobre otros que puedan ocasionar una inadecuada resolución del conflicto.

Dada la relación entre pensamiento y lenguaje, entendemos que mediante el desarrollo de los instrumentos y usos lingüísticos y discursivos, especialmente los argumentativos, podríamos intervenir sobre los procesos de categorización y redefinición conceptual a nivel individual. Se trata de que la chica o el chico tomen conciencia de que la representación que pueda hacer de un evento no es más que una

alternativa de entre todas las posibles, y que la realidad se construye a base de versiones. En este sentido, en los años 80 del pasado siglo, Billig, Harre, Edwards, Potter o Shotter desarrollan el *Constructivismo Social*, que defiende que la *realidad* se construye socialmente, en interacción, dentro de tradiciones y actividades culturalmente compartidas, y en cuya construcción las personas son agentes activos, utilizando instrumentos psicológicos situados, específicos del individuo en su contexto.

Como decíamos, el uso de la argumentación, y sus potencialidades educativas en contextos de debate y discusión puede aportar diferentes perspectivas de un mismo acontecimiento. A partir de la exposición a diferentes puntos de vista, el individuo tiene a su disposición un repertorio de nuevas acciones, basándose en las cuales puede reflexionar, relativizar y deconstruir conceptos inadecuados, para sustituirlos por nuevos significados construidos que favorezcan una gestión igualitaria y democrática del conflicto. Más adelante se ofrece una serie de orientaciones de cara a la intervención, que sitúan al género argumentativo como elemento nuclear para una posible intervención, y de cuya relación con otros factores se derivan una serie de posibilidades de cara al diseño de tareas y actividades educativas y formativas.

Se podría decir que los dos logros planteados anteriormente, el cambio conceptual a nivel individual y su generalización a nivel relacional podrían ser claros objetivos de toda acción formativa. Centrándonos en la temática que nos ocupa, como es la resolución pacifica de los conflictos en adolescentes, podemos afirmar que la metodología y los recursos educativos puestos en juego se debieran orientar hacia el crecimiento, y la transformación del individuo en un "*portavoz de la paz*". Este planteamiento puede resultar utópico, si bien no debemos perder el entusiasmo por intentar aportar alguna herramienta que pueda paliar la problemática existente.

Pero el proceso no termina aquí. Suponiendo que llegado este momento el chico o la chica hayan sustituido algunas ideas previas por nuevos conceptos, es decir, se haya materializado el cambio conceptual, debemos hacer efectivo ese "*portavoz de la paz*", procurando que el nuevo sistema de significados adquirido por el individuo sea trasladado y mostrado en otros escenarios, fuera del académico, en los que el chico o la chica participa. Al igual que ocurriera primero en la adquisición de los nuevos conceptos durante la acción formativa, ahora los nuevos significados deberían ser

mostrados, defendidos y argumentados por el chico o la chica, en las interacciones que mantengan en sus contextos cotidianos, como una versión o alternativa de entre todas las posibles, haciéndola competir con otras desadaptativas que puedan poner en acción las demás personas. Resulta obvio que a medida que un mayor número de chicos y chicas sean portavoces de una adecuada e igualitaria gestión de los conflictos, un mayor logro en su generalización se alcanzará.

Como hemos mencionado al comienzo del apartado, el ser humano es algo más que un conjunto de procesos cognitivos. La importancia, y a veces mediación, del plano afectivo y emocional es un claro ejemplo que invita, por no decir que obliga, a detenerse en estas cuestiones de tan notable relevancia para el estudio del comportamiento. La importancia otorgada al aprendizaje e inteligencia emocional está a nuestro parecer sobradamente justificada, ya que constituyen elementos básicos a la hora de investigar sobre los procesos psicológicos.

Uno de los objetivos a la hora de planificar la intervención es el cambio conceptual a nivel individual hacia significados mas acordes con la resolución pacifica de los conflictos. Para ello, tradicionalmente se ha asumido que favorecer modos de discurso y formas de pensamiento de carácter descontextualizado y abstracto, podrían permitir al individuo ir más allá de su experiencia cercana y cotidiana, y ampliar su horizonte. Supone que todo lo que tiene que ver con el dominio de conceptos o reglas abstractas se ha considerado valioso *per se*, sin tener en cuenta las limitaciones que en determinadas circunstancias puede suponer el no tener en cuenta la peculiaridad de la misma. Dicho de otro modo, siempre que se utiliza un modo de discurso se abre un abanico de posibilidades pero, en la misma medida, se cierra otro. El discurso abstracto y descontextualizado permite distanciarnos de lo inmediato y establecer relaciones, pero puede y suele llevar muchas veces a un distanciamiento de las experiencias, necesidades e intereses particulares de las personas (Cala, Bascón, De la Mata, 2007, en prensa).

Frente a esto, consideramos que, de alguna forma, aquellos modos de funcionamiento que son capaces de combinar los conocimientos generales pero a su vez tienen en cuenta la peculiaridad de las situaciones, suponen un nivel de complejidad diferente que posibilita una mayor flexibilidad en nuestro comportamiento. Se considera

que el énfasis que se pone en la escuela en el discurso y el pensamiento abstracto está asociado a una visión androcéntrica que privilegia estas formas de pensamiento sobre otras, más ligadas a la experiencia personal, que tradicionalmente se han considerado características de las mujeres, y que deben ser defendidas, respetadas y fomentadas en cualquier ámbito formativo. Por ello, la escuela debería ser sensible a esta cuestión y procurar que alumnos y alumnas conozcan su entorno más próximo, lo que más les incumbe, es decir, a sí mismos y a quienes les rodean, con su componente afectivo y emocional.

En este sentido, entendemos que el enfoque y la práctica narrativa pueden representar un valioso instrumento a la hora de trabajar y desarrollar el plano afectivo y emocional, ya que abarca una serie de dimensiones como las relaciones humanas, la emotividad y la afectividad, y es por ello por lo que debe ser incluido en el diseño de la formación y la intervención. Resulta, pues, importante conceder el valor correspondiente a la narrativa y a las cuestiones relacionadas con el manejo y exposición de argumentos basados en vivencias personales, emocionales y contextuales. Como Amparo Tuson (2002) comenta, deben respetarse y no ridiculizarse los estilos femeninos en las interacciones en el aula. "Se deberían crear espacios en el aula donde esas formas de hablar sean valoradas, donde cooperar en la construcción del discurso, *aplicar la experiencia personal*, manifestar dudas, matizar lo que se dice, etc. sea precisamente algo positivo, una forma apropiada para la construcción del conocimiento" (p. 74).

Además, si intentamos potenciar desde una determinada acción formativa el cambio, el enlace con las prácticas diarias es fundamental. De otra manera puede ocurrir que chicos y chicas aprendan a manejar unos modos de discurso más generales y más igualitarios pero ello no modifique sustancialmente su quehacer diario. Puede que simplemente aprendan a dominar un modo de discurso que resulta "políticamente correcto" y persuasivo dentro de la acción formativa, pero que sirve de poco para cambiar su comportamiento fuera de ésta. Es más, el uso de modos más generales de discurso puede constituir una estrategia para no contar las cosas con una voz propia y en primera persona, utilizando una voz genérica que no compromete.

Integrando y sintetizando estas ideas que defienden la contribución de la los factores contextuales y afectivos en la organización del conocimiento, percibimos la necesidad de incluir el enfoque y la práctica narrativa en la formación de cara a la resolución de conflictos, ya que permite situar los procesos en su contexto, conocer más y mejor al otro u otra, y favorecer una educación más integral, a la vez que un desarrollo individual y comunitario. La narración de sucesos personales cotidianos permite la contextualización e inclusión de elementos que tradicionalmente han sido obviados, como se ha dicho, por aquellas posiciones educativas centradas en cuestiones técnicas y abstractas, minusvalorando el importante peso que posee el aprendizaje emocional.

Visto lo anterior, se nos antoja fundamental el tratar de intervenir sobre los dos ámbitos, la cognición y el afecto. Dicho de otro modo, el cambio conceptual a nivel individual y su generalización en las interacciones debe ser acompañado por un sólido soporte y conocimiento emocional y afectivo, que contribuya al establecimiento de dichas interacciones de una manera más equilibrada. Teniendo en cuenta este aspecto, el buen diseño de un marco para cualquier acción formativa debería ser sensible, no sólo al crecimiento que pueda experimentar el individuo en la misma desde su inicio hasta el final, sino en qué medida pone en práctica lo adquirido en su medio cotidiano, en los diferentes ámbitos de relación y escenarios de los que participa y es protagonista, para que el cambio a favor de una actitud adaptada, saludable y ajustada, sea posible.

7.3.2 Orientaciones o estrategias de intervención

Una vez establecido el marco general de planificación que, entendemos, debe guiar el diseño de cualquier acción formativa dirigida a promulgar la resolución pacífica de los conflictos, mostramos algunas directrices o guías concretas de actuación para ser tenidas en cuenta al llevar a cabo el proceso formativo. Las mencionadas orientaciones relacionan distintos elementos con el género discursivo central estudiado en esta investigación, la argumentación, cuyas posibilidades y beneficios educativos, como hemos dicho, resultan obvios no sólo por ser una destreza discursiva, sino por ser una capacidad relacionada con el razonamiento y el pensamiento. Por ello, y fruto de la reflexión teórica y las aportaciones de los datos empíricos, sugerimos una serie de recomendaciones concretas para la posible creación y elaboración de actividades de cara a favorecer la resolución pacifica de conflictos en los y las adolescentes.

Argumentación y perspectivismo

En los últimos años se ha despertado un gran interés por el estudio de los géneros discursivos dentro del aula, así como sus repercusiones en el aprendizaje de los conceptos académicos (Coll, 2001). En concreto, numerosos especialistas han destacado las posibilidades educativas de la argumentación, proponiendo su inclusión en el currículo escolar. La naturaleza y características de esta destreza discursiva hacen que su uso tenga beneficios múltiples y variados. Así, por su doble dimensión, interpsicológica e intrapsicológica, redunda en beneficios para el individuo, tanto como miembro de un grupo social o comunidad, como a nivel personal, ya que favorece la organización de elementos de cara a la elaboración de razonamientos para justificar una postura o evitar una crítica, a la vez que se relaciona con procesos como la deliberación o el pensamiento, tal como planteaba Billig (1987).

Recordamos que, desde el plano interpsicológico, la argumentación se concibe como una competencia caracterizada por la defensa de las opiniones personales en un contexto de oposición en el que caben varios puntos de vista (Stein y Bernas, 1999). Para cumplir con el cometido de apoyar la propia tesis sería suficiente explicitar las ideas y justificarlas adecuadamente. Sin embargo, cuando se pretende que los interlocutores tengan en cuenta nuestra postura o punto de vista, la capacidad de adaptar el discurso a las características de la audiencia resulta clave. La persona que argumenta prevé las posturas discrepantes y examina su tesis a la luz de las tesis ajenas, lo que le permite razonar desde "los/as otros/as", integrando la perspectiva propia con las ajenas en el momento de defender sus ideas. Cuando esto ocurre, se alcanza una visión compleja y multiperspectivista de la realidad, integrando las opiniones de la audiencia en el propio discurso.

Desde el punto de vista educativo, escolar, o del desarrollo, la adquisición y potenciación de esta destreza argumentativa está favorablemente indicada, ya que implica por parte del sujeto la elaboración de un discurso con una estructura más rica, incorporando nuevos elementos como los contra-argumentos o alusiones a las tesis opuestas, y las refutaciones o respuestas a los contra-argumentos. Por todo ello, resulta

muy interesante y adecuado plantearnos cómo facilitar en los/as adolescentes el paso desde una estructura argumentativa simple, en la que sólo existen posicionamientos, a una más compleja en la que se incorporen justificaciones, además de otras destrezas alternativas como contra-argumentos y refutaciones. Ya que el perspectivismo parece tener un papel relevante en la argumentación, el fomento de éste favorecería el desarrollo del discurso argumentativo. Las tareas y ejercicios encaminados al desarrollo de las capacidades perspectivistas posibilitarían construir las ideas del otro, crear una representación adecuada de la situación y, basándose en ello, desplegar un género argumentativo acorde con las circunstancias. En este contexto, la inclusión y el desarrollo de elementos coeducativos, así como la perspectiva de género en dichas tareas, pueden contribuir a la mejor visibilidad de las semejanzas y diferencias entre géneros, y a la creación de un espacio igualitario para todos sin discriminación o desigualdad por razón de género.

Argumentación y competencias lingüísticas

El manejo de ciertas competencias lingüísticas sería otra vía para el desarrollo de las destrezas argumentativas. Así, la realización de tareas que fomenten la capacidad de expresión y diálogo podría ser otro instrumento para desarrollar esta habilidad. Concretamente, los ejercicios en los que el sujeto tiene que posicionarse y defender una postura concreta, para luego hacer lo mismo pero desde el punto de vista contrario, son adecuados para potenciar las capacidades de empatía, comunicación y adopción de perspectivas de cara a poder mantener un diálogo más constructivo. Interesante y crucial resulta en el diseño de estas tareas incluir la perspectiva coeducativa, buscando la erradicación de un lenguaje basado en términos sexistas.

Como se comentó en la parte teórica, el plano intrapsicológico de la argumentación es posterior, ya que el origen de este logro se sitúa en el plano interpsicológico. En cambio, los beneficios derivados de la adquisición de esta capacidad son similares para ambos planos, ya que, como propuso Billig (1987), la estructura de la argumentación dirigida a nosotros mismos es similar a la ejercida hacia los demás, por lo que supuestamente, unido al carácter dialógico, actitudinal y autorregulador del discurso, los beneficios de la argumentación interpsicológica serían complementarios para la intrapsicológica.

Argumentación y autorregulación

Como ya hemos comentado en varias ocasiones, una de las funciones clave del leguaje es la regulación de la propia conducta. El lenguaje no sólo puede ser empleado en el plano de la dialéctica, hacia los demás, sino que su carácter dialógico, permite que se profiera para uno/a mismo/a. Esto supone que durante la ejecución de la acción discursiva el individuo pueda llegar a tomar conciencia de sus actos. En este sentido la retórica argumentativa no se emplea sólo para persuadir a los demás, sino que también tiene una importante repercusión en quien la profiere. Austin (1990, pag. 145) afirmaba que "*a menudo, e incluso normalmente, decir algo producirá ciertas consecuencias o efectos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión o de otra persona*."

Gran parte de las cosas que decimos no están dirigidas para los demás, sino para nosotros/as mismos/as. Este efecto de retorno que el enunciado o acto de habla produce sobre la persona que lo realiza es defendido por Duncan (1989), al afirmar que las personas actúan retóricamente sobre ellos mismos y sobre los demás. Teniendo en cuenta la doble dirección del acto retórico, podemos decir que el discurso no sólo es proferido hacia los demás, sino que además se orienta hacia la propia persona con el fin de lograr un desarrollo personal y social ajustado a su entorno. El carácter transformador del acto retórico sobre el propio hablante tiene un reflejo sobre su desarrollo cognitivo. En este sentido, los procedimientos tendentes a favorecer el uso de un discurso situado, ajustado a la situación, se presentan como una vía adecuada para alcanzar la autorregulación, la toma de conciencia, y posiblemente en última instancia, la reflexión del individuo.

Argumentación e interacción social

Otra interesante línea de intervención con los y las adolescentes es la que gira en torno a los beneficios que reportan las situaciones de interacción social, especialmente aquéllas que se dan entre iguales o con la participación de una persona experta, para el desarrollo de competencias concretas. Como ya se ha comentado, los procesos

psicológicos tienen un origen social, por lo que estos escenarios se presentan como un recurso valioso para la promoción del perspectivismo y de la argumentación como destreza comunicativa. Cuando los adolescentes actúan en grupo y los argumentos se construyen de forma colectiva en una actividad conjunta oral, los miembros del grupo tienen la posibilidad de considerar las alternativas respecto a las elaboraciones individuales, y por lo tanto generar más propuestas. Trabajar, debatir, dialogar y discutir con otros/as aprendices resulta de utilidad para buscar argumentos desde otras perspectivas, contemplando el punto de vista ajeno y adaptando el discurso a la audiencia a la que se dirige. En este sentido, Correa, Ceballos, Correa y Batista (2003) apuntan la presencia de efectos positivos de un contexto de participación social sobre la capacidad de argumentación. Asimismo, según estas autoras, la oportunidad de explicitar y comparar las diferentes perspectivas en un contexto participativo redunda en un mayor conocimiento perspectivista. La discusión y explicitación de las distintas perspectivas en un contexto de contraste favorece el perspectivismo conceptual necesario para acceder a las teorías ajenas (Correa y Rodrigo, 2001).

Como se ha venido mencionando, parece que un ingrediente para la argumentación, al menos en el plano interpsicológico, es la capacidad perspectivista y de representación mental de las posiciones de los otros. Estas capacidades podrían ser favorecidas con la ayuda de contextos instruccionales en los que, como se ha comentado antes, la interacción entre el alumnado ayude, no sólo a conocer los distintos puntos de vista, sino también a sopesar, evaluar o relacionar las opiniones ajenas desde una visión interpretativa y relativa de la realidad. Como se ha comentado, los contextos que permiten la participación producen menor anclaje en la propia teoría, a la vez que favorecen el dominio de habilidades discursivas y lingüísticas.

Resumiendo las ideas anteriores, parece claro el valor de la interacción social para el logro del perspectivismo, y la relación facilitadora que éste puede ejercer sobre la argumentación. Así, el empleo de actividades que fomenten el debate, la discusión y el diálogo está especialmente indicado para la consecución de una comunicación fluida, que permita a los interlocutores el intercambio y la negociación de conocimientos, significados, posiciones y razones. Este hecho puede favorecer la construcción de un espacio colectivo, en el que la diversidad de pensamientos se acerquen, de cara a la gestión adecuada durante un proceso conflictivo. En un contexto conflictivo, el manejo

del género argumentativo supone una destreza muy importante, ya que por su doble incidencia, interpsicológica, e intrapsicológica, dota al individuo de unos instrumentos valiosos para la defensa y razonamiento de la postura adoptada ante una determinada situación.

Argumentación y narrativa

Como se ha podido observar en el análisis cualitativo, los y las adolescentes han recurrido, de forma voluntaria, en no pocas ocasiones a la narración de sucesos personales ocurridos en su experiencia cotidiana. Este hecho pone de manifiesto la incidencia de la utilización de argumentos basados en realidades contextualizadas por parte de chicos y chicas. En este sentido, como se ha presentado, es posible trazar una línea que integra diferentes planteamientos defensores de la parte narrativa, contextual y afectiva en la forma de organizar el conocimiento por las personas.

Resulta, pues, importante conceder el valor correspondiente a la narrativa y a las cuestiones relacionadas con el manejo y exposición de argumentos basados en vivencias personales, emocionales y contextuales. Como se ha podido observar, ellos y ellas han recurrido de forma habitual a la exposición voluntaria de relatos de su vida cotidiana.

Según Piussi (1999), apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación es uno de los principios de la *pedagogía de la diferencia sexual*, que al inicio de los años ochenta visibiliza e introduce en lugares institucionalizados, como la escuela y la educación, el valor de los deseos, sentimientos y vivencias de las personas que allí trabajan y coexisten. Este enfoque defiende como centrales y determinantes en el día a día de los centros los aspectos anteriores, y no tanto las reglas de la institución, los currículos o los códigos burocráticos.

En este sentido, cabe decir que la escuela, históricamente, ha promulgado el valor de la razón y de lo abstracto; hemos conocido el desarrollo de una ciencia y una tecnología que reflejan el inmenso poder de la razón práctica. Nada tenemos que objetar al servicio prestado por la escuela moderna al desarrollo de las ciencias, pero su creciente influencia no tenía porqué traducirse en el menoscabo de otros modos de conocimiento. Por ello, proponemos, en la medida de las posibilidades, la inclusión en

el currículo del enfoque narrativo, por su valor ecológico, por permitir situar los procesos en su contexto y por favorecer una educación más integral y equilibrada, atendiendo a cuestiones emocionales y afectivas.

Solsona (2002) plantea que "el conocimiento escolar tradicional no ha tenido en consideración las actividades de la vida cotidiana, especialmente aquéllas que son indispensables para el mantenimiento de la sociedad" (pag. 55), y que están en su mayor parte asociadas a las mujeres. Los contenidos escolares habitualmente se presentan sin demasiada conexión con los conocimientos necesarios para la vida; y hay que hacer constar que existe una importante riqueza en los contenidos del conocimiento doméstico, un importante potencial pedagógico, lo cual hace precisa su inclusión como recurso educativo.

Es, por tanto, recomendable tener en cuenta a la hora de planificar un contexto educativo que, por un lado, se den respuestas a la educación y, por otro, se afronte el reto del desarrollo individual y comunitario. Un modelo de estas características precisa de una teoría que satisfaga por igual unos requisitos mínimos indispensables de orden psicológico, sociocultural y pedagógico. Ello es posible en un marco teórico que adopte una visión de la experiencia humana en su totalidad, aceptando que el contexto social-comunitario constituye la base del desarrollo individual y que el conjunto individuo-comunidad producen los medios necesarios para su mantenimiento y transformación. Agirre (2002) plantea que sólo a partir de un modelo integral de persona, que potencia las capacidades de hombres y mujeres, se favorecerá el desarrollo de personas que sepan desenvolverse tanto en lo público como en lo privado.

<u>El dilema como herramienta de evaluación e intervención</u>

Para finalizar el apartado de orientaciones para la intervención, quisiéramos comentar un aspecto que nos ha llamado poderosamente la atención durante la realización de este trabajo. Concretamente tiene que ver con la utilización del dilema. Con relación a ello, cabe decir que el empleo del mismo tuvo un doble valor o utilidad, como herramienta o tarea tanto para la *evaluación* como para la *intervención* simultánea. Los adolescentes se identificaron con las situaciones planteadas en los dilemas "encarnando" a los personajes, lo cual originó una especie de "vaciamiento",

proyección o exteriorización de elementos y aspectos de sus vidas particulares. Como se ha comentado anteriormente, recurrieron a narrar aspectos y situaciones personales y cotidianas durante el proceso de resolución, lo cual nos puede ayudar a evaluar y conocer su realidad más cercana e inmediata. Asimismo, terminada la tarea, siguieron espontáneamente contando anécdotas, incluso fuera del recinto de investigación, en el pasillo, lo que resulta indicativo del impacto y calado que el dilema pudo tener sobre los adolescentes. Esto nos hizo pensar que se estaba produciendo una especie de intervención de forma paralela.

Este hecho lo consideramos como un evento relevante, ya que nos indica la validez del dilema para el estudio de algunos procesos psicológicos, cognitivos y/o morales de los sujetos. Su aplicabilidad para la evaluación e intervención radica en que es muy sensible a las cuestiones contextuales, y a que dispone de un gran valor "ecológico".

7.3.3 La formación del profesorado: una acción para el cambio

Entendemos que nuestro papel y compromiso como investigadores en la problemática que concierne a la resolución de los conflictos en la adolescencia debe dirigirse sobre todo a asesorar a los educadores y educadoras, quienes finalmente son los especialistas y tienen en sus manos, "a pie de obra", la ardua tarea de educar. Es por ello por lo que nuestra contribución debe centrarse fundamentalmente en efectuar la propuesta de un marco teórico y metodológico, como se ha hecho anteriormente, un cuerpo de conocimientos teóricos y empíricos que puedan orientar hacia la creación de acciones destinadas a los y las adolescentes, y que ayuden a mejorar la situación presente.

Fruto de los resultados de esta investigación, de las reflexiones derivadas, y de una posible transferencia de las mismas al plano de la intervención, diseñamos una acción para la formación del profesorado orientada al fomento de la resolución pacífica de los conflictos entre adolescentes y la igualdad entre chicos y chicas. Se trata de un curso destinado a profesores y profesoras, cuya finalidad es el asesoramiento y la formación en cuestiones relacionadas con el episodio conflictivo en una etapa como la adolescencia, que orientado desde la perspectiva de género, trata de abordar algunos de

los procesos psicológicos, emocionales y sociales que tienen lugar antes, durante, y después del conflicto, así como las repercusiones que se producen para sus protagonistas, chicos y chicas. Finalmente se aportan una serie de instrumentos y herramientas para la intervención.

La acción formativa esta enmarcada en las áreas de convivencia y coeducación, es de modalidad semipresencial y consta de 25 horas, de las cuales 10 corresponden a la parte no presencial y 15 a la parte presencial. La conforman 6 módulos con contenidos diversos, y de distinta duración, en los que se tratan de hacer un recorrido por los aspectos más sobresalientes de cara al fomento de una Cultura de Paz e Igualdad entre los y las adolescentes. La metodología propuesta es activa y participativa y los recursos didácticos y materiales cuentan con la presencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C.). Puede ser consultada en al Anexo II.

7.3 CONCLUSIONES

El objetivo principal que se propuso este trabajo era analizar y caracterizar el discurso argumentativo de chicos y chicas adolescentes durante un episodio de resolución de conflictos, planteado en forma de dilemas. Se ha realizado a través de una aproximación retórica al estudio de los procesos discursivos de argumentación, ya que es en los dilemas y debates donde las acciones, y por tanto la argumentación, entendida como acción discursiva, se manifiesta mediante el uso de herramientas semióticas como el lenguaje. Se parte de que el acto retórico tiene una doble dimensión, interpsicológica e intrapsicológica.

El grupo de discusión y el debate sobre dilemas han sido los recursos metodológicos utilizados para ello, ya que requieren y permiten la exposición, el conflicto y la negociación de información y puntos de vista. Asimismo, estimulan el desarrollo oral y/o discursivo, y tienen efectos sobre el desarrollo moral.

Los dos análisis llevados a cabo, cuantitativo y cualitativo, han supuesto un complemento ideal para la obtención de resultados que han clarificado los efectos y significaciones de las variables, así como la detección de fenómenos y temáticas “en

vivo", sobre la marcha, referidos a cuestiones relacionadas con la argumentación durante el proceso de resolución de los conflictos de pandilla y de pareja entre adolescentes.

Podemos decir que la forma del discurso argumentativo de los y las adolescentes al resolver los conflictos planteados se ha caracterizado, en general, por la presencia de un elevado número de afirmaciones o posicionamientos, y por un escaso número de justificaciones a las tesis planteadas. Tanto afirmaciones como justificaciones han sido escuetas, directas y concisas, montadas sobre enunciados y turnos cortos. En numerosas ocasiones chicos y chicas han iniciado pero no han finalizado sus justificaciones.

No obstante, se han encontrado diferencias en la forma argumentativa entre chicos y chicas, ya que ellos se han posicionado más que ellas, pero han sido las chicas las que más han justificado y más razones han dado al *porqué* de sus actos.

Las diferencias en la forma del discurso argumentativo halladas entre chicos y chicas contrastan con las semejanzas observadas en una investigación previa, en la que la situación era diferente. La variación en las condiciones del contexto dada por la inclusión de la variable tipo de dilema, y así un nuevo contenido conflictivo como es la violencia en la pareja, ha podido ocasionar las diferencias discursivas, por lo que el género por si solo no parece haber sido el responsable de las mismas.

La inclusión de la variable tipo de dilema o conflicto ha podido generar modificaciones en los usos discursivos de chicos y chicas.

Por lo tanto, parece que las diferencias y semejanzas discursivas entre chicos y chicas han sido situadas y determinadas, en cierto modo, por la situación contextual.

La estructura argumentativa no ha variado según el tipo de grupo en el que se ha gestionado el conflicto, siendo semejante en grupos formados por chicos o chicas y mezclados. Dicho de otro modo, la presencia conjunta de ellas y ellos no ha modificado la forma del discurso empleado. Supone que el predominio de los posicionamientos sobre las justificaciones ha sido algo estable cuando las interacciones han sido entre chicos y chicas, como entre chicos o chicas.

En esta investigación, parece que para la forma de la argumentación el tipo de grupo no ha supuesto un escenario que condicione, privilegie o favorezca el uso diferenciado y concreto de recursos discursivos en chicos y chicas adolescentes.

Referente a la relación entre el tipo de dilema o conflicto y la forma de los argumentos utilizados en su resolución, tampoco se han encontrado diferencias significativas. Los y las adolescentes han empleado muchos más posicionamientos que justificaciones tanto en los conflictos de pandilla como en los de pareja con violencia y maltrato.

El género ha mantenido dos relaciones significativas con las otras dos variables explicativas, tipo de grupo y tipo de dilema, al margen de la forma argumentativa.

Los chicos han intervenido más, o dicho de otro modo, han usado turnos de palabra más cortos, cuando han estado en grupos homogéneos, es decir, sólo con chicos; mientras que las chicas han hecho lo mismo cuando estaban en grupos mixtos, o lo que es lo mismo, en compañía de chicos.

Por lo que respecta a la relación entre género y dilema, los chicos se han manifestado más, o con intervenciones más cortas, ante conflictos de pandilla, mientras que las chicas lo han hecho a la hora de afrontar la resolución de los problemas de pareja con maltrato y violencia.

En lo referente al contenido de la argumentación en las situaciones conflictivas propuestas a los y las adolescentes, podemos concluir, de forma general, que los argumentos más frecuentes han sido los orientados hacia imposiciones y acomodaciones, mientras que los que buscan la resolución, por normas o necesidades, se han dado en menor número.

Nuestros adolescentes han argumentado ante los conflictos, sobre todo, en base a contenidos poco igualitarios en lo que al logro democrático se refiere. La naturaleza de los argumentos impositivos y/o violentos ha sido bastante similar tanto en chicas como en chicos, siendo muy directos y autoritarios en ambos casos.

Se ha dado una relación significativa entre el tipo de dilema, el tipo de grupo y el contenido de la argumentación. Diferentes temáticas del conflicto en diferentes tipos de interacciones, han dado lugar a diferencias en el contenido de la argumentación.

Así, ante los conflictos de pandilla, sobre todo se han dado imposiciones en los grupos homogéneos mientras que en los mixtos, acomodaciones e imposiciones se han manifestado de forma parecida. Por el contrario, ante la violencia en la pareja, los contenidos argumentativos más utilizados han sido, en los grupos mixtos las imposiciones, y en los homogéneos las acomodaciones y los intentos de resolución en base a necesidades.

Algunas chicas en estos grupos homogéneos han manifestado una clara acomodación hacia sus parejas, evitando controversias y renunciando a intereses propios. Asimismo, este hecho pudiera ser incrementado en ellas por la percepción de dificultades y "barreras en la comunicación" con sus parejas.

La acomodación de las chicas parece ser percibida por los chicos como algo "normal" e "indicado" en la conducta de ellas, lo cual contribuye a reforzar los papeles socialmente asignados y esperados por el hecho de ser hombre o mujer.

Las variables género, tipo de grupo y contenido de la argumentación también han mostrado una relación significativa.

La discusión entre chicas se ha caracterizado por girar entorno a acomodaciones e imposiciones, pero al hacerlo junto a chicos, casi la mitad de sus argumentos han sido mandatos. Lo contrario ocurre en los chicos, quienes son más impositivos entre sí mismos, acomodándose más cuando discuten junto a ellas.

Vimos anteriormente como la discusión sobre la violencia en la pareja suscitó un discurso más impositivo en los grupos mixtos, aquellos en los que debaten chicos y chicas, siendo precisamente ellas quienes más imposiciones han empleado en estos contextos.

En los argumentos dirigidos a la resolución tanto chicas como chicos, especialmente en los grupos homogéneos, han recurrido al establecimiento de normas y reglas. Los contenidos argumentativos de tipo afectivo y personal, aunque también se han dado en ellos y ellas, han sido empleados con mayor frecuencia por las chicas.

Se ha dado mayor diversidad discursiva en los grupos mixtos que en los homogéneos, es decir, los y las adolescentes han utilizado más variedad de contenidos a la hora de argumentar cuando han debatido juntos.

Resultan evidentes las variaciones del género discursivo argumentativo ante los diferentes grupos. Teniendo en cuenta los datos obtenidos, el tipo de grupo podría haber supuesto un escenario que condiciona y "privilegia" el uso diferenciado y concreto de contenidos argumentativos, si bien debemos tener en cuenta que ha interactuado con otras dos variables como el género y el tipo de dilema. No obstante, podemos pensar que la diferencia en los usos discursivos durante el proceso de resolución de los conflictos planteados puede haberse debido, en parte, al tipo de grupo o contexto.

De nuevo reiteramos el posible carácter situado del discurso, ya que las diferencias observadas en este estudio respecto a uno anterior en el contenido argumentativo, podrían ser fruto de las nuevas condiciones situacionales. Esto queda avalado por las variaciones que produce la inclusión de la variable tipo de dilema; en concreto la nueva situación, representada por el maltrato en la pareja, parece configurar un contexto diferente al de la pandilla.

Durante el afrontamiento del conflicto en los grupos formados por chicos y chicas, el análisis de las interacciones y las secuencias argumentativas ocurridas en las mismas, es decir, entre el origen y el destino de los argumentos, nos ha revelado un mayor número de secuencias iniciadas por las chicas, algo coherente con los resultados obtenidos para la forma; recordemos que ellas habían argumentado más que los chicos.

Las distribuciones de las distintas secuencias argumentativas entre los y las adolescentes han sido situadas, es decir, se han dado en función del contexto de resolución del conflicto. En la situación conflictiva de pandilla, chicos y chicas han argumentado principalmente sobre miembros del otro sexo. En el conflicto de pareja, las

chicas han aumentado este comportamiento, mientras que ellos se han dirigido incluso más entre si que hacia ellas.

El contenido argumentativo en las distintas secuencias también se ha visto determinado por el contexto. Chicos y chicas han empleado contenidos de manera diferente cuando han estado resolviendo el conflicto de pandilla y el de pareja. En la pareja, tanto ellos como ellas han hecho un uso parecido de los contenidos argumentativos, independientemente de que fueran dirigidos hacia un chico o una chica. Por el contrario, en la pandilla, si se han dado diferencias según el destino. Los chicos se han dirigido a las chicas mayormente mediante imposiciones, mientras que ellas lo han hecho hacia ellos con acomodaciones. En este mismo contexto, los chicos han argumentado entre sí a base de acomodaciones, y ellas a través de imposiciones. Por tanto, los contenidos argumentativos de los y las adolescentes han sido distintos y han tenido un destino diferente, en función del contexto conflictivo.

El análisis de las temáticas ha revelado la presencia de diferentes fenómenos en función el contexto o escenario de la discusión, es decir, según estén resolviendo un conflicto de grupo o de pareja.

Así, durante la resolución del conflicto de pandilla, chicos y chicas han introducido contenidos relativos a las relaciones sentimentales; concretamente han mostrado gran preocupación por la posibilidad de perder la pareja, mostrando un sentido de propiedad sobre las mismas, e introduciendo contenidos verbalmente violentos al sentirse amenazados con su pérdida.

Los y las adolescentes han utilizado instrumentos para la resolución de los conflictos. Algunos chicos han recurrido a la votación y al valor de la mayoría, y ciertas chicas lo han hecho introduciendo la figura de “la madre” como recurso de apoyo y referente.

Chicos y chicas, preferentemente en los grupos mixtos, han mostrado un discurso argumentativo en el que se han insertado estereotipos de género y sobre las relaciones de pareja, en forma de prejuicios, que han sido utilizados como verdades universales e incuestionables.

Especialmente, se han referido a la imagen física, y han definido las relaciones de pareja como románticas, y no exentas de infidelidades.

Tanto chicos como chicas han adoptado en sus argumentos diferente orientación en función del parentesco con la otra parte del conflicto, dándose un tratamiento diferente cuando existía parentesco familiar. En esto casos se han mostrado más dispuestos a colaborar y a resolver la situación conflictiva.

Finalmente, los y las adolescentes han argumentado apoyándose en relatos, sucesos y eventos referidos a situaciones personales y reales de sus vidas cotidianas.

La mayor parte de los fenómenos analizados durante los conflictos de pandilla, se han mostrado por igual en chicos y chicas. Esto deja de nuevo patente que la cuestión de las semejanzas y diferencias tiene un carácter situado y determinado por la situación contextual concreta.

Durante la resolución del conflicto de pareja con maltrato, fenómenos diferentes han salido a la luz. Resulta llamativo como las chicas se han hecho corresponsables de la violencia sufrida, lo cual contrasta con la postura de los chicos, quienes se eximen de culpabilidad a la vez que minimizan la agresión.

Asimismo, algunos chicos han manejado una representación inadecuada e incompleta de la conducta violenta, con la consiguiente invisibilidad de ciertas acciones de maltrato.

Algunas chicas han manifestado tener problemas a la hora de la comunicación en el seno de la pareja, incluso miedo a posibles reacciones violentas.

Los y las adolescentes han efectuado una clara separación entre los asuntos concernientes a la pareja y el resto, es decir, entre lo que consideran privado y público, considerando que la pareja es “cosa de dos” y nadie debe hacer intromisión.

En el discurso de los chicos se ha podido evidenciar la presencia de modelos tradicionales y patriarcales, haciéndose uso de elementos como la supremacía masculina y el derecho a la propiedad de la mujer.

Tanto los chicos como las chicas han considerado que las cuestiones relativas al los sentimientos, emociones y afectos pueden ser factores que mantengan una relación, incluso en la que se produzca maltrato hacia la mujer.

Las chicas han mostrado en su discurso más preocupación por el ridículo y la burla ante el grupo que en la pareja, lo cual puede generar más permisividad en este ámbito de relación.

Un aspecto que se ha observado en chicos y chicas ha sido el cambio experimentado en algunas de sus posiciones durante el debate, fruto de la argumentación y contraargumentación. En ocasiones, tales cambios se han producido de forma rápida, a lo largo de tan solo dos o tres turnos de palabra.

Aunque en los conflictos de pareja se han dado fenómenos discursivos de manera semejante en chicos y chicas, se han encontrado más diferencias que en los hallados durante los conflictos de pandilla. Así, la pareja ha representado un ámbito de relación en el que han emergido más diferencias entre los y las adolescentes, que en el contexto de la pandilla. De nuevo nos parece adecuado resaltar el carácter situado del discurso de nuestros adolescentes, ante la resolución de los conflictos propuestos.

Tratando de aprovechar y transferir los resultados y reflexiones de esta investigación al terreno aplicado, se sugieren una serie de recomendaciones, orientaciones y, finalmente, una acción formativa, con el objetivo de intervenir en la resolución pacifica de los conflictos durante la adolescencia, desde una perspectiva de género.

Cualquier intervención debe contemplar dos planos, cognición y afecto, que pueden ser trabajados mediante el cambio conceptual y la práctica narrativa, respectivamente.

La riqueza y versatilidad del lenguaje humano lo convierten en un valioso instrumento de intervención tanto para el plano cognitivo como emocional; así, la articulación de sus funciones principales junto con la posibilidad de acercarnos al mundo real de los y las protagonistas, permite su empleo en uno y otro sentido.

La argumentación, como género discursivo, se presenta como un recurso educativo de interesantes posibilidades, por su implicación y relación con procesos como el multiperspectivismo, las competencias lingüísticas de expresión y dialogo, la autorregulación, el desarrollo a través de las interacciones sociales, el pensamiento o la experiencia narrativa, y el razonamiento moral ante dilemas.

En este sentido, cabe destacar el valor y la eficacia del dilema como tarea tanto para la evaluación como para la intervención, por facilitar y posibilitar que los y las adolescentes no sólo hayan verbalizado y mostrado sus propias experiencias, sino que hayan tomado conciencia de las mismas contrastándolas con las de los demás.

El efecto del dilema en lo discursivo, y por tanto, en el pensamiento, implica una intervención a dos niveles, en lo intrapsicológico y en lo interpsicológico, o lo que es lo mismo, en el plano personal y en el colectivo o social.

Finalmente, sabemos que la formación y asesoramiento del profesorado, y consecuentemente de los y las adolescentes, especialmente en áreas como la convivencia y la coeducación, puede ser una medida que contribuya a frenar el lamentable fenómeno social que representa la violencia y la resolución inadecuada de los conflictos.

7.4 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Para finalizar este trabajo, se presentan algunas de las posibles líneas o actuaciones por las que podría discurrir esta investigación. Dada la naturaleza del asunto tratado, el compromiso puede ser doble, es decir, se podría ramificar tanto hacia la investigación como hacia la intervención con los y las adolescentes, sin que una cosa excluya a la otra. La vocación de continuidad de este trabajo viene determinada por la

riqueza que aporta el tópico estudiado, y que a modo de resumen planteamos a continuación.

Los resultados de esta investigación han estado centrados especialmente en el análisis a nivel interactivo, es decir, en la resolución de un conflicto dado en una relación entre iguales, chicos y chicos. Otra posibilidad radicaría en atender de forma pormenorizada a los otros dos planos o niveles planteados por la teoría sociocultural y la propuesta del "doing gender", que son el *socio-cultural* y el *individual*. En este sentido, su estudio se puede relacionar con el análisis de las funciones del lenguaje: comunicativa, representacional y autorreguladora. En esta Tesis Doctoral la interacción ha sido abordada desde la función comunicativa, a través de un género o destreza comunicativa como es la argumentación. Pero igualmente, a través de la misma ampliada al estudio de los lenguajes sociales, podemos hacer hincapié en la función representacional-categorial, como formación/definición cultural del concepto de conflicto, y en la función autorreguladora, como procedimiento individual de gestión para el logro de la reflexión y la concienciación de cara a la resolución del conflicto. Este planteamiento, además de teórico, tiene una clara implicación práctica, derivada de los procesos de cambio conceptual e ideas previas propuestos anteriormente.

Otra posible vía de ampliación sería analizar la secuencia argumentativa completa, es decir, *exposición*, *réplica* y *contrarréplica*. En este trabajo se ha estudiado la exposición o argumentación proferida por los y las adolescentes, pero la cadena argumentativa no termina aquí, sino que todo argumento puede ser contraargumentado y así sucesivamente. Supone analizar qué respuesta, réplica o contraargumento se emite ante cada tipo de contenido argumentativo, observando por ejemplo si a las imposiciones siguen imposiciones, dando lugar a una posible escalada de conflictos, o por el contrario se producen acomodaciones o intentos de resolución, analizando como se produce este fenómeno tanto en chicos como en chicas. Este análisis podría dar indicios para otro propósito diferente: el grado de acuerdo o logro alcanzado en la resolución del conflicto planteado en función de las estrategias utilizadas.

Siguiendo con las posibilidades de expansión de este trabajo podemos comentar el estudio de la relación entre la forma y el contenido de la argumentación. Se trata de analizar si la forma del discurso argumentativo se puede ver afectada por su contenido,

y viceversa. En el presente trabajo estas dos dimensiones se han tratado por separado, a través de dos sistemas de categorías diferentes, con codificaciones también distintas. Lo que se propone ahora es el cruce entre ambos, con la idea de observar posibles correlaciones entre unas categorías y otras. Este planteamiento resulta bastante interesante desde el punto de vista retórico, ya que puede revelar información de interés, entre otras cosas, sobre los procesos persuasivos utilizados.

Una nueva variante del presente trabajo se abre al proponernos relacionar la secuencia interactiva con la forma, y no sólo con el contenido de la argumentación. Para complementar el análisis realizado en este estudio, se puede ahondar en la posible relación entre la secuencia de argumentación y la forma de ésta. Así, se observaría si las chicas utilizan la misma forma argumentativa al dirigirse a chicas que a chicos, y lo mismo se haría con estos últimos.

El análisis del cambio en las posiciones de los individuos durante el debate y la discusión es otro filón interesante. Analizar cómo los argumentos propios y los ajenos presentados en el debate dan lugar al cambio en el punto de vista o posición de un individuo ante la resolución del conflicto, resulta muy relevante de cara al estudio de la construcción social del conocimiento.

Finalmente, la narrativa y todo lo que de ella se deriva también puede ser una fuente de incalculable valor para esta investigación. Así, analizar la manera en que la combinación de un dilema y la narración de relatos personales ante el mismo influye en la argumentación y la orientación moral, puede aportar interesantes ideas de cara a una posible revisión de las teorías iniciales sobre desarrollo moral como la de Kohlgberg. Supone concebir la dimensión narrativa, contextual y afectiva como soporte importante de los procesos psicológicos. El enfoque narrativo, como se planteó en la parte teórica, constituye una ampliación del dominio moral, ya que abarca dimensiones como las relaciones humanas, la emotividad y la afectividad. El relato y la experiencia moral expuesta siempre son fenómenos situados en un espacio y un tiempo determinado, en un contexto o situación de la vida cotidiana de los individuos, lo que permite comprender los procesos psicológicos, y en este caso el discurso argumentativo durante la resolución

de conflictos, como una construcción sociocultural, y no como resultado de principios universales.

BIBLIOGRAFÍA

Agirre, A. (2002). Orientar para la igualdad, orientar desde la diferencia. En González, A., Lomas, C., (coords.), Agirre, A., Alario, T., Brullet, C., Carranza, M.E., Gago, F., Solsona, N., Subirats, M., Tomé, A., Torres, L., Tusón, A., Vega, C. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (183-192). Barcelona. Graó

Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona. Marcombo.

Aierbe, A., Cortés, A., Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: implicaciones para la educación y la investigación en el ámbito moral. *Cultura y Educación, 13* (2), 147-177

Anderson, K. J. y Leaper, C. (1998). Meta-Analyses of Gender Effects on Conversational Interruption: Who, What, When, Where, and How. *Sex Roles, 39*, 225-252.

Austin, J. (1990). *Cómo Hacer Cosas Con Palabras : Palabras Y Acciones.* Compilado por J. O. Urmson. Barcelona. Paidós,

Bajtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin. University of Texas Press.

Barberá, E., Martínez Benlloch, I. (2004). *Psicología y género*. Madrid. Pearson

Barberá, E., Navarro, E. (2000). La construcción de la sexualidad en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, (15) 1, 63-75

Barragán, F. y col. (2001). *Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Archidona. Ediciones Aljibe

Bascón, De la Mata, Cala (2006). Género, discurso y argumentación de adolescentes en la resolución de conflictos. *Eclecta. Revista de Psicología General*, Vol. IV (11), 23-36.

Bascón, Cala, De la Mata (2006). *Género, discurso y argumentación de adolescentes en la resolución de conflictos y dilemas.* Trabajo de Investigación Doctorado. Sevilla

Belinchón, M., Riviere, A., Igoa, J.M. (1992). El concepto de lenguaje. En *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. (17-54). Madrid. Trotta.

Belinchón, M., Riviere, A., Igoa, J.M. (1992). La génesis del lenguaje. En *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. (131-179). Madrid. Trotta.

Billig, M. (1987). *Arguing and thinking. a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge. Cambridge University

Bosch, E. y Ferrer, V.A. (2003). Mujeres maltratadas: análisis de características sociodemográficas, de la relación de pareja y del maltrato. *Intervención Psicosocial. Vol. 12, Nº 3,* pp. 325-344

Bosch, E., Ferrer, V., Alzamora, A. (2006). *El laberinto patriarcal: reflexiones teórico-prácticas sobre la violencia contra las mujeres.* Barcelona. Anthropos

Bruner, J. (1971). *La importancia de la educación*. Traducción de Alejandra Devoto 1987. Barcelona. Paidos.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia.* Traducción de Beatriz López 1999. Barcelona. Gedisa.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid. Morata

Bruner, J. Compilación de José Luís Linaza (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Psicología

Cáceres, J., Escudero, V. (1994, 2002). *Relación de pareja en jóvenes y embarazos no deseados*. Madrid. Piramide

Cala, Mª J. (1999). *Género, educación y actitudes: una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Universidad de Sevilla. Dpto. Psicología Experimental

Cala, (2001). La educación y los modos de discurso de las mujeres. En C. Flecha y M. Núñez (eds), *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* .(113-124), Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cala, Mª (2002). Género, grado de escolarización y actitudes. Modos de argumentar y pensar. *Cultura y Educación*, 14(3), 327-342

Cala, Mª J., de la Mata, M. (2004). Educational Background, modes of discourse and argumentation: comparing women and men. *Argumentation* 18, 403–426

Cala, Mª J. (2004). Proyecto Docente para la asignatura Psicología del Género. Área de Psicología Básica. Departamento de Psicología Experimental. Universidad de Sevilla.

Cala, Mª J., Bascón, M.J., De la Mata, M.L. (2007). Educación, modos de discurso y pensamiento en mujeres. Una visión crítica desde la perspectiva sociocultural. *Investigación en la Escuela*, 62, 62-73 (en prensa)

Calvo, A., González, R., Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje, 93,* 95-111

Carretero, M., Fernández Berrocal, P. (1996). *Perspectivas actuales en el estudio del razonamiento*. Madrid. Trotta

Cascón, F. (2000). *Educar para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona. Cisspraxis

Castelló, J. (2005a). *Dependencia emocional. Características y tratamiento*. Madrid. Alianza Editorial.

Cinterfor/Organización Internacional del Trabajo (2003). *Género y formación por competencias: aportes conceptuales, herramientas y aplicaciones* (Programa Formujer). Montevideo.

Coleman, J.C., Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Cuarta edición actualizada. Madrid. Morata.

Coll, C., Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje

Collins, W. A., Steinberg, L. (2004). Adolescent Development in Interpersonal Context. *Handbook of Child Psychology* (5ª ed.). New York. Wiley

Correa, N., Ceballos, E., Correa, A., Batista, L. (2003). Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita. *Cultura y Educación, 15* (4), 343-356

Crandall, C. S., Tsang, A., Goldman, S., Pennington, J. T. (1999). Newsworthy moral dilemmas: justice, caring, and gender. *Sex Roles, Vol. 40,* Nos. 3/4,

Craver, C.B. (2002). Gender and negotiation performance. *Sociological Practice: A Journal of Clinical and Applied Sociology, 4 (3)*, 183-193

Crawford, J., Kippax, S., Waldby, C. (1994). Women´s sex talk and men´s sex talk: different worlds. *Feminism & Psychology, 4 (4),* 571-587

Crawford, M. (1995). *Talking difference. On gender and language*. Londres. SAGE Publications

Crawford, M., Chaffin, R. (1997). The Meanings of Difference. Cognition in Social and Cultural Context. En P. J Caplan, M. Crawford, J. S. Hyde y J. T. E. Richarson (Ed.). *Gender Differences in Human Cognition* (81-130). Oxford: Oxford University Press.

Crawford, M. y Unger, R. (2000). *Women and Gender. A Feminist Psychology*. (Tercera edición). Boston: McGraw-Hill Higher Education.

Crawford, M. (2003). Gender and humor in societal context. *Journal of Pragmatics, 35,* 1413-1430.

Crawford, M. (2006). *Transformation. Women, gender and psychology*. New York. McGraw-Hill.

Cubero, M., Ramirez, J.D. (2005). *Vygotsky en la psicología contemporánea*. *Cultura, Mente y Contexto*. Madrid, España; Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Asamblea General de las Naciones Unidas. Diciembre de 1993

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Consejería Educación. Junta Andalucía.

De Haan, J. (2001). The definition of moral dilemmas: a logical problem. *Ethical Theory and Moral Practice* 4: 267–284,

De Wit, J. Hartup, W. W. (1974). *Determinants and origins of aggressive behavior*. New Babilón

Díaz Aguado, Mª J., Martínez Arias, R. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid. Inst. Mujer (Ministerio Trabajo y Asuntos Sociales)

Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide

Diaz-Aguado, M.J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (programa para educación secundaria).* Madrid. Instituto Mujer

Díaz-Aguado, M.J., Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao. Mensajero

Diaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*. nº 84. 35-44

Dodge, K.A. (1985). Facets of Social Interaction and the assessment of social competence in children. En B.H. Schneider; K.H. Rubin y J.E. Ledingham (eds.), *Children's peer relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 3-22). Nueva York. Springer-Verlag.

Duncan, H. (1989). *Communication and social order*. New Brunswick, N.J., Transaction Publishers.

Echeburúa, E., Corral, P. (1988). *Manual de violencia familiar*. Madrid. Siglo XXI

Echeburúa, E., Amor, P., Fernández-Montalvo, J. (2002). *Vivir sin violencia. Aprender un nuevo estilo de vida*. Madrid. Pirámide

Echeburúa, E., Corral, P., Fernández-Montalvo, J. y Amor, P.J. (2004). ¿Se puede y debe tratar psicológicamente a los hombres violentos contra la mujer? *Papeles del Psicólogo, 88*, 10-18.

Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Comps.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educativo.* Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Ferrer, V.A, y Bosch, E. (2004). Violencia contra las mujeres. En Barbera, E. y Martinez-Benlloch, I. *Psicología y Género*. (241-270). Madrid. Pearson

Ferrer, V.A, y Bosch, E. (2005). Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica sobre violencia de género. *Anales de psicología, 21, 1* (*junio*), 1-10.

Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, M.C., Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema, Vol. 18, nº 3*, pp. 359-366.

Fernández, I. (1998, 2001, 2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea

Fraser, D. (1999). *Qsr nud*ist vivo. reference guide*. Melbourne. Qualitative Solutions and Research Pty. Ltd.

Fuertes, A., Carpintero, E., Martínez, J., Soriano, S., Hernández, A. (1997). Factores predictores de la autoestima con los iguales y de la intimidad relacional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social, (12) 1*, 113-127

Fuertes, A., Martínez, J., Carpintero, E., Soriano, S., Hernández, A. (1998). Relaciones de intimidad en la adolescencia: el papel de la expresividad y la instrumentalidad. *Estudios de Psicología, 59*, 55-64

González, A., Lomas, C., (coords.), Agirre, A., Alario, T., Brullet, C., Carranza, M.E., Gago, F., Solsona, N., Subirats, M., Tomé, A., Torres, L., Tusón, A., Vega, C. (2002). Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia. Barcelona. Graó.

Gilligan, C., Ward, J.V., Taylor, J.M., Bardige, B. (1988). *Mapping the moral domain. A contribution of women's thinking to psychological theory and education*. Cambridge. Harvard University Press.

Hartup, W.W. (1983). Peer relations. En E.M. Hetherington (ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. 4: Socialization, personality and social development.* (pp. 411-423). Nueva York. Wiley.

Howard, M. (1993/1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia.* Barcelona. Paidós.

Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist, Vol. 60*, No. 6, 581–592

Jaffee, S., Hyde, J. (2000). Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin. Vol. 126*, No. 5, 703-726

Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Editorial Popular

Jenkins, C., McHale, S., Crouter, A. C. (2003). Conflict resolutions. Links with adolescents' family relationships and individual well-being. *Journal of family issues, Vol. 24* No. 6, 715-736

Kitzinger, C. (1994). The methodology of focus groups: the importante of the interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 319-335.

Kolb, D.M. (2000). More than Just a Footnote: Constructing a Theoretical Framework for Teaching about Gender in Negotiation. *Negotiation Journal,(october).* 347-256.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and idea of justice.* San Francisco. Harper & Row Publishers

Lacasa, P., Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: Interacción Social y Aprendizaje*. C.I.D.E.

LaFrance, M. (2001). Gender and Social Interaction. En R. K. Unger (Ed.) *Handbook of the Psychology of Women and Gender* (245-255). New York: John Wiley & Sons.

Laursen, B., Collins, W. A. (1994). Interpersonal conflict during the adolescence. *Psychological Bulletin, vol. 115*, nº 2, 197-209.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE 313 de 29 de diciembre de 2004.

Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Genero, diferencia sexual, lenguaje y educación.* Barcelona. Paidós

Lott, B. (1990/1994). Naturalezas duales o conducta aprendida: el desafío de la psicología feminista. En R. Hare-Mustin, R. y J. Marecek (Dirs) (1994). *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos* (87-128). Barcelona: Herder.

Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y Noviolencia. UNESCO

Marecek, J. (1989). Introduction. Especial Issues on Theory and Method in Feminist Psychology. *Psychology of Women Quarterly*, *13*, 367-377.

Martínez, J. (1997). Desarrollo personal, ambiente familiar y relaciones de pareja en la adolescencia. *Revista de Psicología Social, (12) 1*, 59-78

Martínez, J. (1998). Identidad e intimidad en la adolescencia: ¿procesos secuenciales o concomitantes?. *Estudios de Psicología, 59*, 45-53

Martínez, J., Fuertes, A. (1999). Factores personales, familiares y relacionales implicados en la estabilidad de relaciones de pareja adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 88*, 85-105

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. *Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona. Paidos

Moral, M y Ovejero, A. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, nº 87.

Munduate, L., Martínez, J.M. (1994, 1998, 1999, 2003, 2004). *Conflicto y negociación.* Madrid. Eudema y Pirámide.

Munduate, L., Medina, F.J. (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid. Pirámide.

Ortiz, M.J., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, M.J., lópez, F. (2007). Predictores de la educación moral en las familias actuales. *Infancia y Aprendizaje, 30* (2), (227-244).

Perelman, C.H., Olbrechts-Tyteca, L. (1957/1989/94). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid. Gredos

Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia. ORDEN de 25 de julio de 2002, publicada en BOJA nº 117 de 5 de octubre de 2002. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. ACUERDO de 2 de noviembre de 2005 del Consejo de Gobierno, publicada en BOJA nº 227 de 21 de noviembre de 2005. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Potter, J., Wetherell, M. (1995). Discourse analysis. En J. A. Smith, R. Harré y L. V. Langenhove (eds.), *Rethinking methods in psychology*. London: Sage, 80-92.

Provis, C. (2004). Negotiation, Persuasion and Argument. *Argumentation* 18, 95–112

Piussi, A. (1999). Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En Lomas, C. *¿Iguales o diferentes? Genero, diferencia sexual, lenguaje y educación.* (43-67). Barcelona. Paidós.

Ramirez, J.D. (1995). *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización.* Buenos Aires. Miño y Dávila.

Ramírez, J. D. y Sánchez-Medina, J.A. (1997). Etica, retórica y educación. El nexo dialógico. En Alvarez, Amelia (Ed). *Hacia un curriculum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Rebollo, M.A. (2006). Emociones, género e identidad: la educación sentimental. En *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (217-244). Madrid. La Muralla

Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social.* Madrid. Síntesis Psicología

Rogoff, B. (1993/2002). *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona. Paidós.

Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit y R.M. Blakar (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication*. Londres: Academic Press.

Ross, M.H. (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia.* Barcelona. Paidós

Rozemblum, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires. Aique

Rodrigo, M. (2004). Debate: Una mirada interdisciplinar en el estudio de la adolescencia. Introducción. *Infancia y Aprendizaje, 27* (1), 85-86

Rubin, J. (1993). *Conflict from a Psychological Perspective*. Sage Ed.

Ryan, M. K., David, B., Reynolds, K. J. (2004). Who cares ? The effect of gender and context on the self and moral reasoning. *Psychology of women quarterly , vol 28,* 246-255

Sánchez, J.A., Cala, M.J. (1999). Educación formal y desarrollo de las destrezas de razonamiento y deliberación. Un estudio en alfabetización de adultos. *Acta Colombiana de Psicología, 2,* 39-57

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 18* (1), 71-86

Sánchez, J.A., Ramirez, J.D. y Martínez, V. (1998). Proceso de argumentación en situaciones cotidianas. Una perspectiva critica. *I Jornadas de psicología del pensamiento.* Universidad Santiago Compostela. (259-271).

Sastre, G., Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. Barcelona. Gedisa

Sastre, G., Moreno, M. (2004). Una perspectiva de género sobre conflictos y violencia. En Barbera, E. y Martinez-Benlloch, I. *Psicología y Género*. (121-143). Madrid. Pearson

Sastre, G., Arantes, V., González, A. (2007). Violencia contra las mujeres: significados cognitivos y afectivos en las representaciones mentales de adolescentes. *Infancia y Aprendizaje, 30* (2), (197-213)

Simon, M., Triana, B., Camacho, J. (2001). La construcción del concepto de familia: de las concepciones implícitas a las explícitas. *Infancia y Aprendizaje, 24* (4), 425-439

Smetana, J. G., Campione-Barr, N., Metzger, A. (in advance). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review Psycholgy*. 2006. 57:15.1–15.30

Solsona, N. (2002). Mujer y ciencia. En González, A., Lomas, C., (coords.), Agirre, A., Alario, T., Brullet, C., Carranza, M.E., Gago, F., Solsona, N., Subirats, M., Tomé, A.,

Torres, L., Tusón, A., Vega, C. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (47-58). Barcelona. Graó

Soriano, E. (2006). *La mujer en la perspectiva intercultural*. Madrid. La Muralla.

Stewart, D. W. Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. California. Sage Publications
Symposium. (2004). *Justicia y Violencia Juvenil*. *Claves para la intervención*. Consejería Justicia y Administración Pública. Junta Andalucía.

Tannen, D. (1990/1991). *Tú no me entiendes.* Buenos Aires: Vergara.

Tannen, D. (1994/1996). *Género y Discurso.* Barcelona: Paidós.

Trianes, M., Muñoz, A., Jiménez, M. (1996). Importancia de la situación en las soluciones a problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje, 75,* 107-123

Tulviste, P. (1991). *The cultural-historical development of verbal thinking*. Nueva York: Nova Science Publishers.

Tulviste, P. (1992a). On the Historical Heterogeneity of verbal thought. *Journal of Russian and east European Psychology. 30 (1),* 77-88.

Tusón, A. (2002). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. En González, A., Lomas, C., (coords.), Agirre, A., Alario, T., Brullet, C., Carranza, M.E., Gago, F., Solsona, N., Subirats, M., Tomé, A., Torres, L., Tusón, A., Vega, C. *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (61-76). Barcelona. Graó

Tuvilla, J. (2004). *Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuela: Espacio de Paz".* Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacifica de conflictos*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Unger, R. K. y Crawford, M. (1996). *Women and Gender. A Feminist Psychology* (Segunda Edición). New York: McGraw-Hill

Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género*. Barcelona. Paidós.

Villanueva, L., Clemente, R., García, F. (2002). La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales. *Infancia y Aprendizaje, 25* (1), 85-100

Warnick, B., Manusov, V. (2000). The organization of justificatory discourse in interaction: a comparison within and across cultures. *Argumentation* 14: 381–404

Weber, T. B. (2000). Tragic dilemmas and the priority of the moral. *The Journal of Ethics* 4: 191–209

Weber, T. B. (2002). The moral dilemmas debate, deontic logic, and the impotence of argument. *Argumentation 16*: 459–472

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Barcelona. Paidos

Wertsch, J. (1991/93). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid. Visor
Wertsch, J. V. (1998/1999). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aiqué.

West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society, 1(2),* 125-151.

Wilkinson, S. (1999). Focus Groups. A feminist method. *Psychology of Women Quarterly, 23,* 221-244

Wilkinson, S., Kitzinger, C. (1995). *Feminism and discourse*. *Psychological Perspectives*. Londres. SAGE Publications

Yagüello, M. (1999). Las palabras y las mujeres. En Lomas, C. *¿Iguales o diferentes? Genero, diferencia sexual, lenguaje y educación.* (101-112). Barcelona. Paidós.

Zimmerman D. H. y West C. (1975). Sex Roles, Interruptions and silences in conversation. En B. Thorne y N. Henley (Eds), *Language and sex: Difference and dominance* (105-129). Rowley, MA: Newbury House.

Direcciones electrónicas

Instituto Nacional de Estadística. www.ine.es

Instituto de la Mujer. www.mtas.es/mujer

Instituto Andaluz de la Mujer. www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer

Instituto de la Paz y los Conflictos. www.ugr.es/~eirene

Consejería de Educación. Junta Andalucía. www.juntadeandalucia.es/educacion/portada.jsp

Escuela, Cultura de Paz. www.escuelaculturadepaz.org/inicio/index.php

ANEXO I. TRASCRIPCIÓN DE LOS DEBATES

Notación para las transcripciones

Mr:	Inicial del hablante. "P" corresponde al profesor
Ra: dos son [dos] Mb: [dos]	Comienzo y final de habla superpuesta
Es: parece una= Pa: =cuerda	Discurso encadenado o habla ligada a la anterior
El: creo [que]= Es: [si] El: =puede ser	Tras superposición, el turno del primero continúa
(2)	Pausa con indicación de los segundos
Subrayado	Énfasis muy marcados; el subrayado indica la extensión
(*comentarios*)	Detalles interesantes sobre lo ocurrido
GRITO	En mayúsculas el habla de mayor intensidad que la adyacente
[---]	Quien transcribe no comprende una o varias palabras
[...]	Material no transcrito. Si es extenso se anota el contenido general en cursiva seguido de la duración

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 11/04/2007 - 14:33:36

DILEMAS INTRAGÉNERO

Created: 26/03/2007 - 12:29:09
Modified: 11/04/2007 - 14:33:36
Document Text: Agrupados por condiciones experimentales

DILEMA INTRAGÉNERO 1 – GRUPO HOMOGENEO - CHICAS 1

1: p:[...] exposicion del caso (1:09)
2: mr: pues
3: ra: ¿se da otra oportunidad no?
4: mr: si ve que esta tonteando con el niño pues
5: ra: se va
6: mr: se peleen
7: p:[...] expone argumentos y termina diciendo "o que le quite el novio o el chico que le gusta a alguna de vosotras" (0:44)
8: es: la mato
9: ra: no
10: mr: yo la mato
11: ra: mi prima no es
12: mr: hombre primero uso el dialogo sii se pone asii yo que se mu chula y eso poo le meto
13: es: mira si a mi mi madre
14: mr: con lo que pego
15: es: me obliga a que me tengo que juntar con ella si esta en mi casa viviendo po si pero
16: el: y si no es tu prima y es la mia?
17: (risas)
18: es: [---] mato a tu prima
19: ra: hombre yo haría [---]
20: mr: s=
21: ra: =y después se ve como es la persona porque si ha pasado mucho tiempo a lo mejor ha cambiado
22: pa: pero es que
23: ra: si no ha cambiado poo=
24: ma: =ya le (hace gesto de pegar con la mano)
25: ra: yo me voy por mi parte o con mi novio y adios
26: p: bueno quiero que penseis ahora que es vuestra prima ¿vale?, ¿si es vuestra prima que haríais?, ¿la traeríais?, ¿no la traeríais?
27: mr: yo hablaría con ella
28: el: estaría obligada a venir, mi madre (gesto de obligación)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

29: es: claro
30: ra: claro es verdad
31: el: con la prima venga a pasear
32: ra: ya yo la controlaría un poquito
33: pa: ya hablaría con ella y la diría
34: ra: no haga eso
35: es: mi madre sabe que tengo novio (2)(espera a que acabe el murmullo) si mi madre sabe que tengo novio y que esa se viene conmigo y me quiere quietar el novio o algo se lo digo a mi madre pero si mi madre no sabe que tengo novio me peleo con ella
36: ra: pero se supone que le quita el novio a tu amiga ¿no, o a ella?
37: p: eso ya cada uno como
38: mr: pues me se olvida que es mi prima y la mato
39: mb: nada pues haríamos que
40: ra: [---]
41: mb: vendría, primero la conocíamos si ha cambiado y si no po le digo no hagas esto o te vas
42: p: ¿y si fuera la prima de otra?
43: mb: no le hago caso
44: pa: pues yo lo entendería porque es la prima de mi amiga, sabes, pero hablaría con ella
45: ra: claro, o con la prima o con la amiga
46: mr: si no quieres pelea pues hablar
47: pa: pero Marta es que tú no sabes si ella lo va a hacer otra vez o no
48: mb: no eso después de un tiempo si la ves que hace lo mismo o no, después ya le digo
49: (8) (risas al final)
50: p: ¿no teneís nada más que añadir?
51: to:(no al unísono)
52: p: estaís más o menos de acuerdo, ¿no?
53: to: si al unisono)
54: p: primero se hablaría con ellas
55: ra: luego se trata y luego ya si sigue [---]
56: p: y si no pues a saco a pegarle
57: (risas)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTRAGÉNERO 1 – GRUPO HOMOGENEO - CHICAS 2

58: P: [...] exposición del caso (murmuran)0:39.
59: es: po yo creo que no. Porque por mucho que sea mi prima, y todo lo que tú quieras si ella noo ee, por ejemplo si el año pasado no se comportó como debería de haberse comportado, yo creo que noo vamos que tenía quee, que currárselo muy bien paa y demostrarme a mí quee, que es capaz de estar con notrosos [---]
60: be: yo depende porque si es mi prima y me quiere quitar el novio a mí no ¿no? pero yo que sé si, es que yo que sé enfadarme con mi prima por un niño o algo de eso poo. Pero si es la prima de otra no no no,(gestos de expulsión con la mano) fuera fuera (risas), hombre (risas)
61: er: aa yo pienso lo mismo que ella
62: ma: y yoo igual
63: be: yo no me voy a enfadaar
64: ma: lo mismo que yo, o sea yo noo
65: be: yo no me voy a [enfadar]
66: ma: [si fuera] mi prima yo pues no me enfadaría con ella, porque es mi prima. Peroo si fuera la prima de otra yo no querría que viniera
67: P: y sii la chavalaaa que ha dicho que intentó quitarle el novio mientee oo le cae mal ¿por cualquier cosa?
68: es: pues entonces yaa
69: be: ¿cómo que miente o le cae mal, eso no lo entiendo?
70: P: que un díaa, bueno que el año pasaoo llegó y os dijo: oye que tu prima me ha intentao quitaaar el novio hay que veer [tu prima]
71: be: [a ya]
72: P: no se qué y a lo mejor no es cierto es porque simplemente pues la chavalaa tiene envidia [dee]
73: be: [vale] [pues la echamos a ella](gestos de expulsión con la mano)
74: P: [vuestra prima o algo]
75: es: [pues entonces] echamos a la amiga(gestos de expulsión con la mano) y metemos a la prima
76: ma: nos enfadaremos con ella
77:
78: P: ¿y cómo sabríais si está mintiendo o no?
79: be: hombre porque [eso ya]
80: ma: [se lo preguntamos] aa una [prima]
81: be: [al novio] ¿no? ¿también?
82: (todas se rien)
83: es: pues una puede mentir y otra puede decir quee, entonces se puede liar la cosa ¿sabe?. Yo digo que sí y tú dices que [noo],
84: be: [pues]
85: es: entonces yo que sé, mediantee la forma en que lo digaa o a lo mejoor si lo dicee, (chasquea la lengua con los dientes) como que lo cuenta y [despuées]
86: ma: [o ponerlas] a las dos juntas y que digan lo [quee]
87: be: [si noo]

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

88: es: [y además cogerla por ejemplo un día sola](aparta a su compañera con la mano para que se calle y la deje hablar) [sola]
89: er:[claro](habla en voz baja y asiente con la cabeza a todo lo que exponen sus compañeras)
90: es: o hablando con alguien, pues [mira]
91: be: [no](niega con la cabeza) y si yo creo que son amigas, si yo por ejemplo yo voy le miento a alguien, yo si yo soy más amiga de ella que de ellas dos, yo se lo voy a contar a ella. ¿Sabes? que siempre eso se cuenta a las [otras]
92: ma: [sí]
93: er: (asiente con la cabeza)
94: be: [yy]
95: P: [mm]
96: be: se escucha todo
97: P: yy (chasquea la lengua)no sé, ¿pensáis quee el que entre una personaa, de fueraa, puede rompeer el grupo, oo [enriquecerlo?]
98: es: [a veces sí y a veces no]
99: be: sí porque ya no es lo mismo, ¿no?. Tener tus amigas y estar siempre con tus amigas y ahora otra. ¿Entiendes? que yo que sé.
100: es: puede ser que sí porquee, yy a veces que sí y otras veces que no porque por ejemplo sii ella llega yy más o menos no altera nuestraa amistad bueno. Pero si por ejemplo llega yy ya le cae mejoor esa persona a alguien a una de mis amigas por ejemplo a ella(señala a Berta) le cae mejor que yo, entonces eso ya me estropea a mí mi amistad con ella. Entonces ya yoo [no sé]
101: P: [¿aunque sepas] que va a estar sólo una temporadita?
102: es: [Sí]
103: be: [sí, sí]
104: ma: [si es una temporada no]
105: be: sí, porque tú te puedes enfadar con tu con tu amiga a lo mejor esa [temporada]
106: es: [y a lo mejor]
107: be: [ya] no es lo [mismo]
108: es: [y a lo mejor]
109: ma: [ya] pero no para siempre, si es para siempree, [¿sabes? para siempree pues no]
110: be: (chasquea la lengua) [no es para siempre peroo ya no va a ser [lo mismo]
111: es: [y a lo mejor aunque sea una temporada, por ejemplo de corto tiempo, ya a lo mejor en esa temporada puedee, aunque sea poco tiempo ya puede seer que mi amiga se pongaa. Ya no corte la relación. Y ya pues eso es como si hubiera estado mucho tiempo.
112: P: mm. ¿Vosotras que pensáis?(Todas se rien) Lo mismo, ¿no?, lo mismo [yo pienso]
113: er: [Claro](se ríe y asiente con la cabeza)
114: P: lo mismo
115: er: no sí, yoo (asiente con la cabeza)
116: P: (se ríe) Lo mismo. ¿A vosotras no os ha pasado nunca?[¿No habéis]
117: be: [A mí sí]
118: P: tenido que meter a nadie [en]

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

119: es: [sí]
120: P: vuestro grupoo?
121: es: sí
122: er: A mí sí
123: es: Y después me he arrepentido. Y después por ejemplo he dicho mira es que noo. Vamos, que no te queremos. Yy, yo que sé después me [he arrepentido]
124: be: [es quee]
125: es: de eso, [digo por qué he hecho eso. A mí me ha pasado]
126: be: [noo, noo] Si dices las cosas porque eres muy clara yy eso no se puede decir. Si no se dice las cosas que eres una criticona y quee critica a[la gente]
127: es:[eso](Elena asiente con la cabeza)
128: be: Pues a ver,
129: es: si una cosa está mal pues está mal y si otra está mal, [también]
130: be:[también] pues a ver
131: P: y a tí te ha pasado y ¿has tenido una buena experiencia oo?
132: er: síí (mueve la cabeza afirmando) Hombre no me arrepiento, porque es muy buena gente
133: es: ¿quién?
134: (Se ríen todas)
135: P: aquí con los cotilleos
136: es: hombre, después me lo dices, ¿sí? (Elena asiente con la cabeza mientras el resto se ríe)
137: P: después me lo dices (entre risas)
138: es: quilla, vamos a ver (mientras Berta se ríe de manera escandalosa y señalando a Esperanza)
139: ma: la Berta
140: P: niñas,ssshh(manda a callar) Está [grabado].
141: be: [a mí me da igual]
142: es: [ah! mejor], para que se vea todo [---]
143: er: [se va ver reirse]
144: es: vamos, quee
145: P: ¿tenéeis algo más que añadiir oo?
146: es: no (niegan con la cabeza Berta y Elena)
147: P: vale. Os voy a leeer el siguiente

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTRAGÉNERO 1 - GRUPO HOMOGENEO - CHICOS 1

148: p: [...] comienza exposición del caso (0:52) y termina diciendo "se intento liar con su novia el año pasado"
149: ru: yo lo mato,yo le pego una paliza (haciendo gesto de pegar con la mano)
150: p: [...] termina exposición (1:10)
151: ru: ¿le pegamos una paliza? (mirando a an)
152: an: si yo creo que va a hacer lo mejor
153: am: gordo ¿qué haríamos? (dirigiéndose a an)
154: ra: se le coge al primo y se le capa
155: ju: pero quillo es que depende porque
156: am: le quitamos toda la comida que tenga
157: (risas)
158: ju: si es tu primo tío no vas a capar a tu primo quillo
159: an: se dejaría al chaval (mira a ru quién niega con la cabeza y an cambia su discurso) los primeros días
160: ju: hombre un día o dos
161: an: y si no a tomar por culo
162: am: por lo menos que lo intente no, que lo intente a ver si ha cambiado
163: an: lo dejamos que nos page un soborno y ya (dirigiéndose al final a ru)
164: ru: que nos invite a un par de cosillas y si se ve así pués
165: an: si se vé generoso pués venga
166: am: claro si se ve que
167: ra: a lo mejor ha cambiado pero vamos es el primo
168: (risas)
169: am: si se vé que maneja y es buena gente y el rollo ese pués
170: an: y te invita lo
171: am: lo dejamos lo dejamos
172: ra: y si no pués
173: ru: pués se le da
174: an: pués se le das
175: am: pués se le mete candela
176: ju: pero es tu primo no le vas a pegar a tu primo (dirigiéndose a ru)
177: am: pués se le coge el látigo
178: ru: le pego a mi primo
179: an: pués le pegamos al gipi y al primo del gipi ya está para que no se quejen envidiosos (dirigiéndose a ju)
180: am: entonces se supone que el primo es de todos
181: an: ¿como va a ser el primo de todos?
182: ju: si fuera el primo de uno
183: an: es un chaval que tiene un primo que es giri y que lo trae con nosotros
184: am: si vale
185: p: [...] expone argumentos "puede que a quién se niega no le caiga bién"

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

186: ju: quillo pués se le pregunta
187: ac: son casos muy
188: ra: ya está pués que salga el primo y que no hable con esa persona
189: ru: ahí va
190: ac: es que de eso no hay mucho que hablar
191: ra: no mantenga relación con esa
192: [---]
193: an: o que se pongan a hablar en serio y que resuelvan los problemas que tengan
194: ru: gordo si a tí no te caé el chaval bién pués quillo te aguantas (dirigiéndose a an)
195: an: claro pués me aguanto
196: ra: se quede el chaval en su país y no lo traiga aquí
197: an: claro que para algo es giri para que va a venir para acá
198: (2)
199: p: ¿entonces qué haríais lo?
200: an: lo aceptamos y
201: ru: lo aceptamos
202: an:lo aceptamos aquí, el que no le gusta que se jode
203: ru: ahí va
204: ju: ¿quién es el que ha dicho que no? [---]
205: ru: no se sabe se supone que [---]
206: an: el Checha (ac) que es el más tonto
207: ju: claro que es uno el que se supone que dice que no y ya está
208: an: el Checa el Checa
209: ru: el Checa el típico pijo
210: ra: el Checa es el que dice que no lo del primo
211: am: po le pegamos una patada al Checa
212: ru: ahí está
213: p: hombre puede tener razón porque a lo mejor va a poner en peligro al grupo el grupo es de amigos de antiguo y
214: ru: pero preferimos antes al de por ahí antes del Checa (señalandolo)
215: [---]
216: an: si el chaval habla malamente le puede decir cosas a los otros y tú sabes que se puede chafar el grupo no,
217: ru: si es verdad
218: an: si el chaval va a venir de malas pués
219: ru: se le pega
220: an: que se quede donde esté, no ya pegarle no porque no es plan no está aquí para pegarle vamos
221: ru: pero [---]
222: an: eso sí un poquito
223: am: mira pués si viene invitando a la gente aquí a algo pués
224: an: que se quede con nosotros
225: ra: pués eso depende si viene un día y se porta bién pués se le deja
226: ju: yo por mí que se quede
227: ru: entonces que se quede ¿nó?
228: an: vamos a darle un votillo de confianza al gipi
229: ju: y si el que diga que nó pués lo convencemos,

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

230: ru: ahí vá
231: am: pero es que votan todos ¿no? o ¿porque uno diga que no ya no va a venir?
232: an: claro
233: ru: ahí vá
234: todos [---]
235: (2)
236: p ¿o sea qué votaríais no?
237: ru: ahí vá
238: ju: sí
239: p: ¿y el qué no quede satisfecho qué pasa?
240: an: pués si no está satisfecho que se vaya del grupo y ya está
241: ju: democracia, mayoría
242: am: pués se aguanta
243: p: ¿no intentaríais convencerlo?
244: an: hombre se intenta pués si no quiere
245: ra: hombre claro eso lo hemos dicho lo intentamos convencer, se convencería siempre
246: an: si no se le convence por las buenas por las malas
247: p: pero pensad que la persona está diciendo que le intentó quitar la novia es difícil convencerla
248: ru: es normal tío [---](dirigiéndose a ra)
249: an: pués la culpa no la tiene el chaval [---]
250: ju: [---]
251: ra: [---] que te intenten quitar la novia, eso es que tiene el Checa mala suerte, encima que la tienen fea se la intenta quitar
252: (risas y comentarios sobre lo dicho)
253: p: venga ¿entonces lo dejaríais ahí?
254: ra: si si lo dejaríamos
255: an: lo dejamos
256: ju: meter en el grupo
257: p: lo meteríais en el grupo y ¿lo vigilaríais un poco?
258: an: hombre vigilaríamos que el chaval no se colara
259: ju: alguién que lo vigile no vamos a vigilarlo todos
260: an: venga yo que tengo cara de portero de seguridad, yo lo vigilo
261: am: el gordo va ser el mejor portero de seguridad
262: ru: y si se pasa te lo come ¿eh gordo?
263: p: ¿hasta qué punto llegarías con él a enfrentaros, imaginaros que entra en el grupo y sigue igual que sigue
264: (todos reaccionan)
265: ru: yo le parto la cara
266: am: quillo adios
267: ju: hombre yo le diría que se fuera a no ser que
268: ra: yo defendería antes a mi amigo que al primo
269: ru: anda que nó
270: ra: o sea a un amigo mio lo defendería antes que al primo
271: p: ¿antes qué a tu primo no?
272: ru: ahí va
273: ra: no si es mi primo defiendo antes a
274: an: [---]

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

275: ra: o no lo defiendo ¿no?
276: [---]
277: ju: le diría que se vaya o algo porque si no
278: ra: si es mi primo hago que [---] se queden contentos ro pero si es
279: ru: ahí va
280: ra: un amigo mío y es el primo de otro amigo mío [---] defiendo a mi amigo si no es primo mío
281: (2.5)
282: an: pero vamos que se le deja entrar

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTRAGÉNERO 1 - GRUPO HOMOGENEO - CHICOS 2

283: p: [...] exposición del caso y termina diciendo ¿cómo lo resolveríais?, ¿qué haríais si fuérais ellos?
284: al: que no venga
285: jo: hombre que venga hombre, no se va a quedar solo ¿no?
286: al: si quiere se va a quedar aislado
287: os: pués que se vayan con él los que quieran y los que caigan mal que se vayan a otra parte
288: jo: ahí va
289: al: pero tampoco se va a dividir el grupo porque venga un extranjero
290: jo: si hombre pero nada más
291: os: hombre pero nada más que es un tiempo tampoco es toda la vida
292: al: pero tampoco se coja costumbre
293: (3.4)
294: lu: yo que se hijo
295: (rien)
296: lu: yo es que no
297: al: tu no ¿no?
298: lu: no se yo es que no se que haría
299: fr: [---] por votación ¿no?
300: jo: pués mira también
301: al: votación a ver quién se
302: lu: pero ¿cúanto tiempo se va a quedar en el grupo?
303: p: el verano
304: jo: el verano solo
305: os: entonces
306: al: el verano es el verano y la pandilla no se puede separar
307: lu: claro
308: os: pués entonces que venga y le proponga una regla
309: al: que se aguante
310: os: que no pueda hacer esto y lo otro
311: al: si (irónico)
312: jo: eso que no lo lie quillo
313: al: que se le de una oportunidad y [si no la cumple y se descubre pués que se vaya por ahí
314: lu: [no porque
315: jo: ahí va que se vaya con el le diga que vaya con el grupo y le diga pués si si la lía pués ya está ya no viene más
316: al: te vas por ahí
317: p: pensad que el grupo se puede ir al garete, si le dais la oportunidad de que venga os arriesgais a que rompa la amistad
318: al: no porque si todo se ponen
319: jo: una paliza ya está
320: al: todos se ponen de acuerdo en decir que si en la primera trastada
321: lu: el que va el que va a traer a su primo pensará que pensará

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

porque los demás amigos le habran dicho que que es muy liante y eso entonces no le habra dicho al primo nada ¿no?
322: al: le habrá impedido que venga
323: lu: claro, o le habrá dicho que esté a lo mejor vaya a otro lado yo que sé, que si el que va a traer al primo sabe que es que en el grupo no va, pués que no venga, o que venga y que no quede
324: jo: que no la lie quillo que no la lie
325: lu: claro
326: os: sino que se haga otros amigos
327: jo: que se los busque, que se echa una novia
328: al: [---]
329: lu: no, es que sabiendo que si trae al primo va a liarla va a eso pués que no lo traiga
330: al: independencia
331: (3)
332: p: pensad también que el que lo ha dicho puede que esté mintiendo, que le caiga mal por algo y a lo mejor no intentara quitarle la novia a lo mejor es que le cae mal porque
333: al: bueno pero cada uno tiene su motivo,
334: jo: [---]
335: al y si hay alguno que con que alguno diga que no le apetece que venga el chico ese pués una oportunidad y si no la cumple [---]
336: jo: fuera
337: (3)
338: lu: es que depende también de como la última vez lo porque si
339: jo: haya liado
340: lu: si viene claro si viene un verano y ha hecho algo que no le ha gustado al grupo pero tampoco ha sido para, si ha sido muy fuerte o lo que sea pués ya es que no no va a venir más no va a vernir más
341: (rien)
342: jo: se acabó
343: os: [---]
344: lu: es que no es que si es muy fuerte o lo que sea porque se ha liado con la novia no se que la liao vaya, pués no, no viene más y punto
345: (3.3)
346: p: venga alguna cosita más que queráis decir, ¿le daríais entonces la oportunidad de que volviera?
347: jo: si
348: os: pero a la mínima de cambio
349: al: una
350: jo: una
351: lu: una
352: fr: por intentarlo
353: (2)
354: lu: y sobre todo comentarle lo que lo que ha pasado ¿no?, que lo sepa él que lo ha que lo ha liao en el grupo
355: p: y ¿estaríais pendiente de más o menos?
356: al: claro
357: lu: claro claro estaría vigilando a ver si
358: al: [---]
359: os: [---]
360: p: que no no le diríais, ¿no?, que no viene más

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

361: lu: no, que no a la primera no
362: al: hombre
363: jo: se le da una oportunidad, una pequeña oportunidad
364: al: antes de que llegue podía decir misa, pero
365: (4)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTRAGÉNERO 2 - GRUPO MIXTO 1

366: pv: [...] exposición del caso (1:06) y termina diciendo ¿entonces vosotros que haríais?
367: el: ¿si somos los amigos o si somos la niña del novio?
368: es:
                las amigas
369: pv: si sois las amigas
370: pm: imaginároslo todo, las amigas, la pareja
371: es: yo lo que haría se lo diría, le diría mira yo no voy a estar un montón de tiempo preparando la fiesta, para que tú ahora te eches novio (dá palmada) y me digas que yo me vaya a la fiesta de tu novio, si yo allí no conozco a nadie, yo que quieres que te diga yo me quedo en mi fiesta, la verdad, porque yo no voy a estar todo el tiempo preparando, que si esto que si lo otro y ahora me voy a ir a la fiesta de un gipi que no conozco de nada, para qué, para que me caiga mal y lo tenga yo perder toda la noche, no
372: ru: a pelearnos todos venga (da palmada)
373: el: yo me quedaría en mi fiesta pero yo si se quieren ir las otras que se vayan
374: es: yo que se vayan yo no
375: ru: ahí va, que le den por el culo
376: ru: yo no me voy a poner vamos (gesticula), que no
377: mb: vamos yo con mi gente, hombre, yo ayudando a la gente y no voy a dejarla plantada por el novio de una amiga mía vamos
378: es: [---]
379: ru: [---]
380: es: que me voy a mi fiesta y punto, ya está
381: ru: [---]
382: (rien)
383: pm: ¿y dejaríais a la amiga tirada que se fuera sola?
384: es: yo hablaría con ella y mira
385: el: si se quiere ir, si ella se va es porque quiere irse ella
386: mb: ahí va
387: el: yo no la he dejado tirada, es ella la que [---]
388: pm: venga ¿y los chavales?, imaginaros que sois el noviko
389: ju: ostia
390: ru: pués la cojo por el pescuezo y le digo quieres tirar para adelante, que vas conmi, te voy a meter así (gesticulando)
391: ac: pués me voy yo con la fiesta de las amigas también y ya está
392: ju: claro
393: ru: yo voy a las dos, soy más chulo que nadie
394: (ríen todos)
395: ru: no se puede, pués yo voy hijo, vamos a todas, fieta por todos sitios, hasta la madrugada, cachondeo por todos sitios, la vida hay que vivirla, o ¿no?,
396: pv: si
397: ru: está claro hijo
398: es: ojú
399: ru: al parque, a los dos sitios

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

400: es: ¿al parque?, si (negando)
401: ru: vamos para allá
402: es: con los cuatro enganchados me voy a ir yo
403: ru: pués le meto, los enganchados que se vengan también los enganchados con nosotros
404: es: eh si (vuelve a negar)
405: ru: todos a bailar ea
406: pv: ¿y si fuérais vosotras las que os habríais echado esta pareja dos semanas antes?
407: ru: ahí va y nosotros
408: el: yo es que me voy con mis amigas
409: es: pués yo no
410: ru: [---] amigos
411: el: si quiere mi novio que se venga conmigo, si no pués hay se queda
412: mb: ahí va (riendo)
413: el: eso es así de claro
414: ju: del tirón
415: ru: vaya dos, se lo voy a decir a tu novio, te va a dar
416: el: es que hay dos semanas, es que si me dice un año pués mira, pero dos semanas
417: mb: es verdad
418: el: ¿donde vas?
419: mb: se planea
420: es: [---] (intenta hablar pero no lo hace al empezar ru)
421: ru: ¿un año cómo?, ¿un año de qué de[---]?
422: es: que vaya el niño donde quiera
423: pm: pero pensad que los comienzos son muy bonitos ¿no?, y que gusta estar con la pareja y que se puede perder
424: es: ea, pués eso
425: el: pués si me quiere que venga conmigo
426: es: ea pués eso es lo que yo digo que yo creo que me iría con él, porque si voy a [[---], si se va a estropear algo por una fiesta que al año que viene hoy otra, o cuando yo quiera,[pués
427: ru: [pués eso, eso es otra cosa, porque mira
428: el: [es una vez al año, que se venga conmigo si me quiere
429: es: coño pero hay más fiestas ¿no? (danco palmas)
430: ru: fiesta, fiesta [---] (dando palmas)
431: el: pero como la de fin de año no hay ninguna
432: mb: yo lo que haría es que iría a mi fiesta y después cuando haya otra fiesta que venga él conmigo
433: es: tú te irías con el Juanma esto está seguro
434: ru: tú con el Juanma de cabeza, así de cabeza, así que no digas tonterías (gesticulando)
435: (mb rié asintiendo)
436: el: pero es que ya lleva con él un montón de tiempo
437: es: lleva ya con el Juanma desde qué, vamos las guindas son rojas
438: (rien)
439: es: ¿son rojas no?
440: pm: venga Julio y Álvaro, ustedes que haríais

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

441: mb: venga decid algo hombre
442: ru: eso quillo, que habláis más menos que yo hijo
443: pm: decid algo, si estuviérais en ese grupo, ¿qué haríais?
444: mb: vosotros sois los amigos del novio
445: ju: [---] (mirando a Álvaro)
446: ru: nosotros [---] no voy a decir nada hombre
447: (mb dá con el brazo a ru y este se calla)
448: pm: ¿qué postura tomaríais?, ¿le diríais a la novia que se fuera con las amigas o que
449: ru: cada uno por su sitio hijo, (da palma) mira tú te vas por ahí y yo me voy por allá
450: ac:[---], yo me voy con mis amigos
451: mb: que lo dejes a él hablar hombre (callando a ru)
452: (alboroto y risas)
453: pm: a ver vamos a respetar a la gente que no ha hablado ¿no?
454: (mb zizea mandando callar)
455: es: ahi verdad
456: ru: vamos a respetar hombre
457: ac: evaluar el tema y decir pués esto me conviene a mí, pués ahí voy yo
458: es: es
459: ac: y los demás pués mala suerte
460: (mb se burla riéndose y mira para el lado opuesto)
461: el: [---] (mira hacia el lado opuesto)
462: es: venga dale un siete y medio (también mira hacia el lado puesto)
463: (las tres chicas se burlan)
464: ju: hombre si conoces a más gente, pués [---]
465: ac: ya está
466: el: que correcto habla (dirigíendose a ac)
467: (2.2)
468: pm: ¿creéis que es una cosa habitual ésto?
469: ru: si, la verdad es que sí
470: mb: sí
471: ju: pero no
472: (ac asiente con la cabeza)
473: pm: ¿y qué véis que hace la gente?, ¿qué hacéis?
474: ru: pués, te te digo en mi caso
475: mb: ese es una persona
476: ru: [a mi,
477: ac: [lo que [---]
478: ru: a mi en mi caso me ha pasado este fin de semana
479: (risas)
480: ru: este fin de semana mi novia se va a Chipiona, (da palmas)
481: mb: ooh
482: ru: pués yo me voy por ahí, ¿dónde voy?, yo qué se, fiestuqui por allí, fiesta para allá (mucha gesticulación)
483: (alguna chica dice ooh)
484: ru: aaa, se vaya por ahí como si se quiere perder [---] porque es mía, no se vaya a perder
485: pm: ¿cúanto tiempo llevas con ella?

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

486: ru: siete meses voy a hacer este este este mes
487: es: aah
488: ru: fíjate un tío fácil, es que estoy hecho un machote,[tengo pelos en el culo, ole, hombre si es que no, es que soy yo vamos (gesticulando y alavándose mucho)
489: el:[a mí también me pasó eso en fin de año (está intentando intervenir seriamente mientras que el resto rié con las bromas de ru)
490: ru: ¿algo más?, ¿algo más?, ¿podemos seguir hablando no?
491: pm: venga si claro, decid lo que queráis
492: ru: niña, niña (dirigiéndose a las chicas que es y mb rien mientras el interviene)
493: el: a mi en fin de año me paso lo mismo y mi novio se vino conmigo a mi fiesta
494: ru: [---] (dando palmas)
495: el: pero claro también se vinieron sus algunos de sus amigos con él,[porque sino él no venía
496: es: [---]
497: el: digo bueno pués llevo invitación para tus amigos y [---]
498: es: tendrá cara el niñato
499: pm: ¿y si él no hubiera ido?
500: el: hombre pués entonces ya no es lo mismo,
501: ru: ahi ahi, mira como se cambia la cara
502: (el resto se rien)
503: pm: ¿qué hubiéras hecho tú?
504: el: ¿yo?
505: ru: irse con él
506: el: lo hubiera dejado, hombre
507: ru: no digas que no
508: ju: [---]
509: mb: (manda callar a ru)
510: el: no es lo mismo, porque yo allí nada más que bailaba con él, pero
511: ru: ¿con quién vas a bailar?
512: el: pués por eso digo, que es entonces ya que hago yo allí (se mueve como si bailara de mala gana), así toda la noche no
513: ru: no
514: el: pero después mi novio se fué a la fiesta de sus amigos,[pero después se vino otra vez, [él estuvo un rato en la fiesta de sus amigos porque eran sus amigos y los iba a ver en fin de año y le dije que vale que se fuera
515: es: [y tu te quedas
516: ju: [hay hay listo
517: ru: hay hay, cosas que pasan
518: el: ahora que volviera
519: es: claro
520: mb: claro

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTRAGÉNERO 2 - GRUPO MIXTO 2

521: Pmi: [...] (exposición del caso durante 1:10) y termina diciendo ¿los chavales que haríais?, ¿iríais a la fiesta de, a la vuestra o iríais a la otra?
522: an: si la otra es gratis voy yo a la otra
523: rf: la más barata, la más barata ¿no?
524: an: claro
525: rf: yo que sé, y si por depende si van todos la todos mis amigos a la fiesta esa y después se va el otro con la novia, pués yo me voy con todos mis amigos ¿no?, no voy a estar de sujeta [---]
526: pa: pero te está diciendo si es tu novia ¿no?
527: rf: ah ¿si yo soy el no ah si yo soy la novia?
528: (todos rien)
529: rf: el novio venga
530: Pmi: hombre claro
531: rf: yo que sé
532: Pmi: hay una cosa clara, el novio es el que tiene el problema porque está en medio, por un lado quiere ir con los amigos y por otro lado quiere ir con la novia, entonces
533: rf: habría que ver los amigos y habría que ver a la novia,
534: al: si la novia tiene amigos y amigas
535: (4)
536: an: sino te vas con los amigos y un ratito antes te vas con la novia ¿no?
537: Pmi: es que si entra en una fiesta y sale ya no puedes volver a entrar
538: an: ostia pués eso es una putada
539: (3.8)
540: rf: pués le dice a la novia que se venga contigo a la fiesta de tus amigos
541: (2.6)
542: an: [---]
543: (5)
544: Pmi: venga las chavalas ?que tenéis que decir al caso?, ¿tenéis algo que decir?, si fuérais vosotras la novia, ¿daríais algún consejo al novio?, ¿qué le diríais?
545: mr: es que yo no le diría a mi novio
546: ra: [---] eso vamos
547: mr: si se va antes con sus amigos pués que se vaya un día
548: ra: yo creo que si el novio quiere a la chavala pués que se vaya el novio con la con la con la chavala y que los amigos se vayan para la fiesta, si la quiere mucho, sino pués
549: an: pero [es que el chaval [---] tus amigos de siempre no los vas a dejar por una niña
550: mr: [es que lo va
551: ra: he dicho que si la quiere mucho
552: an: hombre si la niña esta muy buena (dirigiéndose a lo chicos)
553: pa: pero es que lleva dos semanas con la novia vamos (dirigiéndose

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

a ra)
554: rf: [---]
555: pa: no lleva dos semanas ¿no?
556: Pmi: si llevan dos semanas
557: an: ostia pués para dos semanas
558: ra: pués entonces para dos semanas
559: mr: no
560: Pmi: pero pensad que es un día muy señalado, que gusta estar con la gente
561: ra: ya pero no lo conoce
562: an: claro pero es mejor estar con tus coleguitas que con una niña que la conoce hace muy pocos días
563: ra: dos semanas y es preferible quedar con los amigos
564: an: a lo mejor te vas con tus colegas y te buscas una que sea mejor [---]
565: ra: además la chavala va a estar ahí agusto y a los chavales no los conoce, entonces
566: Pmi: venga y la chavala si fuérais vosotras y el chaval no no fuera con ustedes, ¿os caería mal que ese día no no fuera a vuestra fiesta?
567: mr: no
568: pa: no
569: ra: no porque, [---]
570: pa: es que vamos de conocerlo de dos semanas [---]
571: ra: de dos semanas es preferible que el chaval quiera estar con los amigos no con
572: rf: no con [---]
573: Pvi: y sabiendo como son las fiestas de fin de año, que hay mucho alcohol y mucha
574: pa: niñas ¿no?
575: Pvi: muchas niñas y
576: Pmi: pensad
577: pa: pués él sabrá lo que hace ¿no?
578: an: dependiendo de
579: pa: si está con una niña es por algo ¿no?
580: ra: depende de como se com de como confie, el uno al otro
581: pa: pero vamos que en dos semanas tampoco se puede confiar
582: ra: exáctamente
583: Pmi: dos semanas hace que están juntos pero se conocían desde antes por lo tanto
584: pa: pero
585: ra: pero no es lo mismo
586: (2.3)
587: Pmi: venga y ustedes cómo imaginaros que sois los amigos, ¿qué le diríais al chaval?
588: al: que puede confiar
589: rf: [---]
590: an: no me voy a [---] una cosa u otra ¿no?, ese es su problema
591: al: yo no soy su padre ni su madre, que haga lo que quiera
592: (2)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

593: an: [---]
594: ra: pero [---] con la ¿que se fuera con la novia?
595: al: claro
596: an: a mi me da igual, a lo mejor se lo pasa mejor con la novia, pero vamos, no se
597: al: [---] (habla muy bajo para que no se le escuche bién)
598: an: hombre
599: rf: [---]
600: (rien sobre todo los chicos)
601: an: hombre, [---] la parienta
602: rf: hombre eso ya
603: an: tú sabes, no se deja pués
604: al: si hombre si
605: rf: si no se deja [---]
606: Pmi: bueno ¿algo más que decir alguno o alguna?, de este último caso
607: (3.6)
608: an: que haga lo que le salga de los cojones
609: (rien)
610: Pmi: o como se diga ¿no?
611: ra: que fino
612: Pmi: venga

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTRAGÉNERO 2 - GRUPO MIXTO 3

613: pv: exposición del caso (1:03) y termina diciendo ¿qué haríais vosotros?
614: al: pués que se fuera ella tendría que irse con el novio, ella entendería que sus amigas yo por ejemplo si soy ella no le diría a mis amigas oye veniros a la fiesta
615: be: [es que es eso
616: lu: [pero es que a las amigas le sabía mal
617: al: SABIENDO EL TIEMPO QUE HAN ESTADO PREPARÁNDOLA
618: be: no y ya no [---] (mandando callar a al con la mano) yo si tú vas con tu novio vale
619: lu: (contesta a al) pero llevan preparándola tanto tiempo
620: be: pero eso no tiene nada que ver
621: lu: ¿porqué?
622: es: bueno yo lo que digo es una cosa,
623: lu: porque eso a las niñas les debe de molestar
624: es: yo digo una cosa, ya puede ser mi amiga de, paliza, ya puede ser mi amiga del alma mi mejor amiga que vamos a ver, que si yo estoy mucho tiempo antes preparando las cosas
625: lu: claro
626: es: porque tú ya te has echado novio no me vas tú a mi a fastidiar porque es que no
627: lu: claro
628: be: no eso no pero
629: lu: que se vaya ella que se vaya ella
630: al: Y EL NOVIO TAMBIEN DEBE DE VER QUE porque ella supuestamente al ser pareja tendrá que tener una confianza yo le diría oye pués mira llevo tanto tiempo preparando esta fiesta con
631: lu: claro
632: al: CON MIS AMIGAS QUE VOY A IR Y EL ENTENDERÍA PERFECTAMENTE que
633: es: vamos que también
634: lu: que no le tendría que cortar
635: al: que no debería de cortar que
636: es: pero vamos que ya puede ser mi amiga que yo a mí no me va a fastidiar los planes eso es seguro
637: be: y a parte de eso
638: lu: A TÍ NO TE LO VA A FASTIDIAR pero estamos diciendo que
639: es: si si si
640: lu: que a las niñas si ¿no?
641: os: y ¿porque no va ella con el novio y se?
642: be: pero a parte, no pero a parte de eso por ejemplo, si tú fueras la que te has hechado novio yo es que no le diría a mis amigas oye vernirse conmigo
643: es: no es que
644: lu: claro
645: es: es que
646: be: es que yo me iría con mis amigas, una de dos pero yo no

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

tendría ni porqué decirle a las otras que se vinieran ni nada
647: os: ¿y porque va?
648: es: yo es que
649: os: si no va con el novio una noche tampoco va a ser el fin del mundo
650: es: exactamente
651: al: PERO SI [---] NADIE
652: be: PERO NO ERA ESO, no es eso no es que no vaya con el novio sino que si yo me fuese con mi novio yo no le diría a mis amigas oye venirse que yo me voy con
653: es: es que lo primero que te va a decir quilla
654: be: si se quieren venir se vienen y sino no y sino yo me voy con ellas
655: lu: claro
656: be: el problema lo tengo yo no ellas
657: es: yo se lo diría, digo mira que este fin de año pués me voy con mi novio porque, que no voy a estar, no le diría quilla venirse
658: al: yo creo que una chavala así de más o menos nuestra edad que se echa un novio de dos semanas y a las dos semanas justo es fin de año, yo creo que no iría con el novio ¿eh?
659: be: ¿que no porqué?, eso depende de
660: al: porque yo yo creo que la ju yo que sé
661: es: si si para quincar
662: al: que la gente de aquí todos llevan se esperan mucho más tiempo para salir más con el novio por ahí,
663: be: ¿QUÉ DICES?
664: al: yo que sé
665: be: que no
666: al: ah ¿no?, entonces aquí te pillo aquí te mato ¿no?
667: es: uhh
668: (3)
669: pv: también tened en cuenta que las dos primeras semanas son=
670: be: =más románticas, el pavo
671: pv: es el principio
672: al: pués pués como son más románticas y para no estropearla ella diría bueno pués me callo le digo que me voy con mi novio y que mis amigas disfruten porque yo no puedo ir con ellas
673: es: exactamente
674: er: claro
675: lu: claro
676: pv: y vosotros si fuérais las amigas o los amigos, ¿qué pensaríais de ella?
677: er: pués que hombre
678: al: hombre yo lo vería normal
679: er: que se vaya con el novio
680: es: hombre que es un poco injusto que nos diga quilla venirse
681: lu: claro
682: es: porque
683: er: venir
684: es: pero vamos que no
685: al: [es una pena, pero bueno habrá que respetar su

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

novio
686: be: [a mi me ha pasado eso, porque mis amigas han ido a una fiesta de aquí y yo me he ido a otra fiesta con mi novio pero yo no le he dicho a ninguna de mis amigas ni que se vinie (se detiene porque parece recordar que sí)
687: os: (rie irónicamente)
688: be: es que [---]
689: al: las has dejado tiradas
690: be: no es que las haya dejado tiradas, yo iba a ir a la fiesta de mis amigas lo que pasa que al final me dejaron irme con mi novio, pués yo me fuí con mi novio
691: es: [---]
692: be: es que yo eso no lo veo otra cosa del otro mundo, pués te vas con tú novio pués te vas con tu novio y punto
693: pv: pero es que si llevas mucho tiempo preparando la fiesta
694: es: hombre que eso jode
695: pv: tienes ganas de estar con todas tus amigas pero a la vez tambien está la relación [y también tienes ganas y para [para tenerlos a las dos pués les propones a tus amigas que se vengan
696: es: [pués mira
697: be: [claro
698: es: pués [---]
699: al: PROPONER LO puede proponer pero seguro que siempre si son muchas siempre hay una que le sienta más mal que la otra
700: es: hombre
701: al: evidéntemente y yo yo precisamente yo me que quedaría callado y diría oye pués mira no me voy no me voy con ustedes no se que
702: lu: que no habría la posibilidad
703: al: porque yo creo que le molestaría menos porque si dijera oye os venís y ahí yo creo que se mosquearían
704: lu: ¿no habría la posibilidad de que el novio se fuese a la fiesta de las niñas?
705: be: también, pero yo lo que también haría, lo que también haría por ejemplo si mi novio le diese igual que yo me fuese con mis amigas, prefiero irme con mis amigas para que no se enfaden conmigo antes de, ¿sabes?, si a mi novio no le importase
706: lu: claro
707: be: yo me iría con mis amigas antes que con mi novio
708: lu: claro
709: be: si porque si a ellas les importa venirse a la fiesta y mi novio no le importa que yo me quede con mis amigas pués
710: es: además como la noche de fin de año es muy larga un ratito aquí otra ratito allí
711: be: (rie)
712: es: y ya está
713: lu: (rie)
714: es: menos por aquí por [---]
715: os: [---] ha dicho
716: al: que no se puede entrar, cuando entra en una fiesta ya no

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

717: es: ahh bueno
718: lu: (rie)
719: es: bueno pués nada
720: os: [---]
721: es: me quedo en la puerta
722: os: pués antes de la fiesta que quede con su novio y que después pués que se venga con las niñas
723: es: si (irónicamente)
724: be: eso mira, es verdad
725: es: pués no
726: be: o después
727: es: o te llamo, tú me llamas yo te llamo
728: (4)
729: pm: venga Elena
730: (todos rien)
731: pm: Elena y Oscar que sois los dos que menos habláis
732: es: eso digo yo
733: pm: venga
734: es: siempre estamos los cuatro cotorros
735: pm: venga y los demás oimos, ¿tú que harías Elena si tus amigas no quisieran ir?
736: er: no yo me iría con mi novio y no le diría a mis amigas (se queda cortada)
737: es: [jo poco tonta
738: (be, al y lu rien)
739: er: eso
740: lu: pero es que además la fiesta de fin de año es una día, y
741: al: una noche
742: pm: muy especial
743: be: para aprovecharse
744: lu: claro una noche pero si la como tiene novio pués lo que quiero decir a ver como lo explico
745: es: que te lía pollo
746: al: venga hijo
747: lu: que esa es una noche muy especial entonces pués queda con todas sus amigas todo ese rollo ¿no?, pero con el novio no, que puede estar mucho tiempo más que no tiene porque
748: be: pero con las amigas también puede salir muchos sábados más
749: al: bueno pero también piensa que si el novio
750: es: las amigas a todas horas
751: al: se va por otra parte y ella por otra a lo mejor pueden acabar teniendo cuernos
752: es: eso es seguro,
753: lu: (rie)
754: be: pero eso depende, no no tiene porque
755: al: si, en fin de año todo el mundo va a beber, y seguro que hay un calentón o una calentona
756: be: mira yo [---] cállate (dando un tortazo en la cabeza a al)
757: al: (repele el tortazo dando varios a be)
758: lu: (para a al)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

759: be: eso no es así Ale, no es así porque
760: al: claro porque como tú tienes novio y no te ha puesto los cuernos
761: be: claro
762: es: anda ya [---]
763: os: hombre también depende de la confianza que
764: be: es que es eso
765: al: PERO EN DOS SEMANAS NO VAS A TENER LA CONFIANZA DEL MUNDO
766: (murmuran)
767: er: confianza de dos semanas
768: es: pero vamos a ver
769: be: pero tu que sabes a lo mejor son amigos de toda la vida y hace dos semanas que han empezado, ahora que (dirigiéndose a al en tono jocoso)
770: es: pués yo hombre lo acabo de conocer y yo no se si me va a dar
771: be: si lo acababa de conocer no, pero a lo mejor es tu amigo de siempre y ahora
772: es: entonces
773: al: pués da igual que se hubiera adelantado antes y que lo hubiera cogido antes y que hubiesen ido a la fiesta
774: es: entonces si confiarías en él, pero lleva desde
775: be: yo voy a decir una cosa, yo antes dos semanas antes de fin de año no me echaría novio, yo le diría que se esperase

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTRAGÉNERO 2 - GRUPO MIXTO 4

776: pm: [...] exposición del caso (1:06) y termina diciendo ¿qué haríais?
777: fr: dependiendo del tiempo que estuviera con la novia [o si los amigos son bastante años
778: em: [dos semanas
779: ra: yo que sé si ha quedado antes [con tus amigos ¿no? y llevas preparando un mes, y tiene la fiesta pués yo me voy ya con con mis amigos
780: em: [pero
781: em: pero si la novia se la ha sacado dos semanas antes, vamos yo preferiría irme con mis amigas, le digo vete tu a la fiesta con tus amigos y yo me voy con mis amigas, sabes, que es un día de fiesta que, no pasa nada, que, yo que sé
782: pm: ¿tu crees que no pasa nada?, ¿que no puede pasar nada?
783: em: hombre a lo mejor él, te diría bueno vamos a ver si yo he estado contigo en la fiesta
784: ra: él
785: em: bueno es que me pongo en mi situación
786: pm: venga
787: em: vamos yo qué sé, bueno pués me pongo, si yo soy la chavala, [---], digo bueno pués vete con tus amigos es que yo no le diría vete es que yo entendería que él no se quisiera venir con conmigo, entiendes, pués si te quieres ir con tus amigos pués vete con tus amigos, que no me va a conocer hace dos semanas, pués te lo puedes pasar bién con tus amigos, ¿sabes?, hombre me gustaría que estuviera conmigo también, pero un día,
788: pm: ¿y sí ese día? (insinuando que la engañara)
789: (6)
790: em: no sé [---], yo desde luego le diría que [---], que a mí no me importaría (tono de voz mucho más tenue que antes)
791: ra: y yo me iría con los amigos
792: em: tú te irías con tus amigos
793: ra: si
794: em: hombre si lleva mucho tiempo con él, y ya me había dicho antes de ir a la fiesta con él, pués está claro que a mí me molestaría que se fuera con los amigos
795: (3.2)
796: pm: venga Matilde, y tú ¿qué?
797: ma: también le diría que se fuera con los amigos, porque si ya lo tienen planeado hace mucho tiempo, y si de verdad te quiere no creo que vaya a hacer nada con otra, ¿no? [---]
798: (3.3)
799: em: pero en dos semanas tampoco es que te quiera
800: ma: [---]
801: (2.4)
802: pm: no pone el tiempo que hace que se conocen, solo pone que hace dos semanas que están juntos, a lo mejor se conocen desde hace tiempo
803: em: si
804: (2)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

805: em: [pero [---] en otra fiesta
806: pm: [[---] el riesgo ¿no?, aquí lo que se está valorando es el riesgo de de si, tú quieres, estarías tranquilo, estaríais tranquilos de que estuviera en otra fiesta y que pudiera estar con otra gente
807: ra: tranquilo no estaría, ¿no?, pero es lo que hay, si te vas a la fiesta con tus amigos no vas a estar tranquilo, si te quedas con ella vas a estar tranquilo, todo tiene su lado bueno y su lado mala
808: pm: claro, haga lo que haga se va a perder otra parte ¿no?
809: ra: claro
810: pm: ¿cómo, qué parte os perderíais?, parece que la parte de la pareja ¿no?, que estaríais con los amigos pero, pensadlo bién a ver, (2) imaginaros que la novia pués quiere que vaya con ella, que quiere que vaya con ella o si no lo deja y tal
811: (2)
812: ma: me [intentaría convencer a mis amigas para que se vinieran a esa fiesta
813: ra: [yo qué sé,
814: ra: ahí vá
815: em: pero ¿y si no quieren?, ese es el problema
816: pm: [tenéis que valorar perder una cosa o la otra
817: ra: [si yo tengo hablado con mis amigos desde hace un mes eso, y unos días antes me dice que me vaya con ella pués yo qué sé, si me deja pués me deje, es fin de año de todas manera (mira riéndose al resto que están seríos), yo que sé, mi culpa no es ¿no?, si se empeña ella, [---]
818: em: yo me iría a la fiesta con mis amigas
819: ra: claro
820: em: si llevo dos semanas con un niño pués,
821: (6)
822: pm: ¿tú Francisco qué harías?
823: fr: no sé, dependería de los amigos que fueran, si tampoco importan mucho pués a lo mejor me iría con ella pero, si también no la veo muy interesada y no vale mucho pués con mis amigos
824: (3)
825: ra: [---]
826: (6.8)
827: pm: venga entonces lo dejaríais así, os iríais con
828: ra: claro
829: pm: vuestros amigos, ¿no?
830: (2.3)
831: pv: ¿si fuérais vosotros los amigos?, (2.2) ¿qué haríais?
832: ra: me daría igual
833: em: yo me iría a la fiesta con mi amiga
834: (2.5)
835: pv: ¿si llegase
836: em: si una amiga mía se quiere ir, con su novio a una fiesta, vale, y me dice de ir a la fiesta, bueno pués yo voy pero también se vienen mis amigos, porque si yo he planeado con todos mis amigos ir a esa fiesta, ¿sabes?, si vienen mis amigos bueno decidimos de irnos a otra fiesta pués vale, pero si decidí irme, primero, decirle que me voy a ir con ellos pués me voy con ellos,

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

tampoco me enfadaría si hombre me molestaría si mi amiga se fuera a la fiesta del novio, (2.7) ¿sabes?, me molestaría tela
837: ra: que si tu amiga se va a la fiesta del novio, pués a mí me da igual
838: em: a mi me molesta más, yo que sé, soy más celosa en ese sentido con mis amigas, que se vayan con los novios y que y que me dejen a mí tirada ¿sabes?, que no es que esté con una amiga nada más, no, pero si yo quiero estar con ella, vale tengo mis amigas a parte también, pero si esa amiga mía se va con el novio a otra fiesta, pués me molestaría porque yo también quiero estar con ella en la fiesta en fin de año ¿sabes?, (3.3) y eso
839: (5.9)
840: pm: venga ¿alguna cosa más que queráis decir antes de terminar?, cerramos

_____

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

NVivo revision 1.0.118 **Licensee: MIGUEL**

Project: Tesis **User:** Administrator **Date:** 11/04/2007 - 14:33:36

DILEMAS INTERGÉNERO

Created: 26/03/2007 - 12:29:09
Modified: 11/04/2007 - 14:33:36
Document Text: Agrupados por condiciones experimentales

DILEMA INTERGÉNERO 1 – GRUPO HOMOGENEO - CHICAS 1

841: p: [...] exposición del caso (1:20) y termina preguntando ¿cómo veís la situación?
842: to: fuerte (impacto emocional del caso)
843: p: ¿pero os parece extraño?
844: ra: no
845: p: que pase en un grupito que haya el típico chulito que esté todo el día fíjate la tía esta por pintarse se cree que es alguien
846: ra: yo lo hubiese dejado
847: pa: y yo
848: es: pero ya hace tiempo
849: ra: pero es que vamos hace tiempo
850: p: pero es que lo quiere
851: ra: por mucho pero ya
852: es: yo corto e intento dejarlo ahora que me vuelve a insultar pues mando a (gesto de desprecio)
853: ra: hablaría con el no
854: p: ¿que os haría más daño que os ridiculizara delante de vuestros amigos o solos?
855: to: delante de los amigos (al unísono)
856: mb: los dos solos
857: mr: hombre
858: ra: hombre está mal las dos maneras pero me haría mas daño con tus amigos
859: p: ¿y quién creeis que tiene razón la familia que dice que el culpable es el chico por maltratar e incitar o la chica porque se dejaa
860: ra: los dos tienen porque la chica puede parar=
861: es: =cuando pueda
862: ra: puede dejarlo, si no quiere es porque (gestos con la cabeza de no) no quiere
863: el: mas el niño pero la niña también
864: pa: pero los amigos tambien
865: ra: [---] querían que lo dejara
866: es: claro y ella era la que decía que no

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

867: (4)
868: mb: luego que la culpa es de los dos el por insultarla=
869: pa: =y ella por dejarse
870: ra: pero más el novio que la novia
871: mb: con mucho que la quiera pero tampoco dejarse maltratar de esa manera
872: p: si vosotras tuviéseis una amiga así ¿qué le diríais?
873: ra: que lo dejara
874: pa: que lo dejara y hablara con él
875: ra: que aunque le doliera mucho que
876: es: [---]
877: ra: por su bien por su propio bien
878: pa: pero tu en una relación así no te puedes meter
879: es: me meto y mas si es una amiga muy íntima y la niña no se da cuenta yo me meto, yo ahí me meto
880: mb: mira Esther vamos a ver tu piensa tu novio y tú y ahora que una amiga se meta que te aconseje a tí, pero que no se meta en medio porque es peor
881: ra y el: si
882: es: (baja la cabeza)
883: pa: además acabas tu peor quedas mal con tu amiga y con el novio
884: (varias dicen si)
885: es: no lo haría
886: p: pero el caso es que al final se suicida, entra en una depresión
887: es: antes que se suicide prefiero que se pelee conmigo
888: ra:yo hablaría con mi amiga y le diría lo que es mejor
889: es: y que no salga conmigo ni el ni ella y por lo menos frenar un suicidio ¿no?
890: el: el niño al reformatorio
891: (3)
892: (risas)
893: p: ¿no os ha pasado nunca de estar hablando con una amiga por ejemplo yo que se es algo distinto ¿no? en los cuernos, saber que el novio de tu amiga le ha puesto los cuernos y hablar con ella? y no echaros cuenta de ninguna de las formas, porque no puede ser porque el me quiere mucho, porque no sé que
894: [---]
895: ra: ella tiene que hacer ya lo que vea bien
896: mb: y si no se lo cree po que lo vea
897: ra: y bueno si es una amiga muy íntima te tiene que hacer caso a tí ¿no? porque ha confiado ya en tí en varias ocasiones no
898: mb: no no
899: pa: si pero si está así no te echa cuenta
900: mb: según según como lo quiera porque si lo quiere mucho mucho mucho puede ser muy amiga tuya
901: ra: hombre
902: es: no le echa cuenta
903: mb: no le echa ni cuenta
904: ra: bueno yo yo tendría en cuenta sus palabras y vería lo que hace mi novio
905: mb: bueno yo estaría pendiente

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

906: es: yo no se que decirteporque a lo mejor no se lo digo a mi amiga pero como le está poniendo los cuernos a mi mejor amiga no quiero que se los ponga, pués no se si hablaría con él ohh
907: p: bueno y en el caso esta además de decirle que lo dejase así déjalo que más le diríais
908: pa: que le está haciendo daño y que la va a llevar a algo malo
909: ra: de que antes de su amor está su salud, su vida
910: el: que intentara pasar menos tiempo con él, que me la llevo por ahí, vamos al cine
911: mb: que disfrute o que no se encierre en una pareja que le está maltratando amargando vamos
912: p: ¿y si vosotras tenéis otra pareja?
913: el: igual lo cuento a mi novio y él me entiende que yo tengo que tener mi vida ¿no?
914: (5)
915: (risas)
916: (4)
917: p: ¿algo más que queráis decir?, ¿os parece llamativo este caso?
918: mb: muy importante para las que no se (2) porque hay muchos casos vamos que que el marido
919: el: pero como esta edad no habrá tantos ¿no?
920: p: ¿cómo?
921: el: que con esta edad no creo yo que haya tantos casos
922: ra: habrá habrá casos
923: el: hombre habrá habrá seguro eso es fijo
924: mb: y después cuando termine con la pareja después la ponen verdes
925: (3)
926: p: ¿os parece excesivo el llegar al suicidio?
927: to: si (al unísono)
928: pa: hombre o depende como esté ella ¿no?
929: el: [---]
930: mr: hombre si da
931: es: [---]
932: mb: vamos si piensa solamente en el novio y no piensa en su vida, en las amistades, en el trabajo, sabes pués
933: ra: no pero cuando estás depresiva no piensas en eso nada mas que piensas lo mismo
934: el: hombre para eso están los picólogos
935: pa: pero eso también es anularse, cuando estás con un niño tú no puedes dejar a tus amigas de lado
936: ra: claro
937: pa: tienes que tener tus amigas, tu novio
938: p: pero eso pasa, cuando empiezan las parejas al principio todo el mundo está cegado por el amor y va dejando al lado, y muchas veces las amigas desde fuera dicen hay que ver esta que está enamorada y me está dejando de lado
939: [---]
940: p: y puede que se de el caso que esta muchacha se viese sola
941: pa: claro
942: ra: con tu novio y al final

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

943: p: con su novio, y si su novio la maltrata y sus amigas se alejan porque ella al principio se ha alejado
944: mb: y además si quiere un consejo o algo [---] vete con tu novio mejor no te va a echar cuenta
945: ra: pero si [---]
946: mb: si pero mosqueo hay
947: ra: hombre mosqueo siempre hay
948: (6)
949: p: ¿nada más?
950: to: no (al unísono)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTERGÉNERO 2 – GRUPO HOMOGENEO - CHICAS 2

951: P: Es un pocoo distinto. No ee, éstee éste vaa más encaminado a las parejas. A ver es (exposición del siguiente dilema) (Esperanza murmura en algunos momentos de la exposición) 1:38
952: (A la pregunta planteada: "¿Creéis que se podrían haber resuelto los problemas que tenían?" todas responden de forma unánime SÍ)
953:
954: es: él podía haber sido un poquito más comprensivo, [si la quería]
955: er: [claro] (asiente con la cabeza)
956: es: podía haber sido un poquito más comprensivo. Y dice mira, pues te voy a esperar, ya si la quiere y si no [pues mira]
957: er: [y si noo, cortar con ella] si no la quiere, [vamos]
958: es: [pues que se desentienda] y si túu, si el chaval es así de cabeza(señala su cabeza con su dedo)se dice mira si túu na conmigo, pues [mira lo dejamos te buscas a otra quee]
959: ma: [si la quiere de verdad no le importaa que no haga eso]
960: be: [es que hay mucha gente así]
961: es: [pero si]
962: ma: [si él] la quiere de verdad, que más le dará
963: es: claro, pero es que hay gente que nada más que piensa en lo que piensa(señala su cabeza con el dedo) y le da igual [todo]
964: be: [y eso], además no tiene por que darle un empujón, yo que sé, ¿no?
965: ma: verdad
966: be: por quée
967: P: véis muy [dástricaaa]
968: ma: [sí]
969: be: [sí]
970: P: [laa] reacción
971: es: hombre, de salvaje, vamos
972: P: mm. ¿Y los problemaas de antes? lo de que él quiera hacer una cosa y ella [otra y [---]]
973: be: [eso si se puede hacer porquee]
974: ma: [es que a veces, a veces] que él se vaya con sus amigos y ella con sus amigas
975: be: noo. Y a parte ya no es eso porque por ejemplo si yo quiero estar con mis amigaas haciendo botellón y mi novio quiere estar en la discoteca pues que se vaya a la discoteca y después voy yo o que se quede conmigo y después nos vamos, ¿no?. Sí, yo creo eso
976: P: pero cuando es muy continuado, cuando porque, siempree alguna vez,yo que sé, te apetece a tí hacer una cosa distinta que aa que a tu novio. Pero cuando es un continuo, cuandoo ee llega el fin de semana y él quiere tirar para otro [ladoo]
977: es: [eso es] que yaa, eso es [que yaa] (Berta niega con la cabeza)
978: be: [yo es] que no podría estar así, yo me amargaría. Es que eso te harta, eso no

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

979: P: mm
980: es: es que eso ya sería, (chasquea la lengua)yo que sé. Que yo no estaríaan, no sé no se querrían tanto porque sii discuten tanto por esa tontería. Es que ya esa, esa relación ya se [aa buu, no sé, se aburren de la rutina
981: be: [y si yo creo], que hacen, que hacen los dos lo que les da la gana es que no se importan mucho el uno al otro,¿no?
982: P: mm
983: es: que deberían de cortar, vamos
984: be: porquee, yo que sé, tú puedes tener una confianza en tu novio pero no como que haga lo que le da la gana, ¿me entiendes?
985: P: Sí
986: es: pero vamos lo de ella ¿noo?
987: be: eso también
988: es: eso
989: be: no que haga lo que le de la gana, ¿sabes?. Yo que sé, yo creo así.
990: P: (chasquea la lengua con los dientes) Bueno yyy, ¿qué haríais si os encontráseis en esa situación?
991: ma: ¿en silla de ruedas?
992: es: [noo, [---]]
993: P: [noo en la situacióon], bueno en las dos en las dos partes, ¿sabes?. En la primera partee, bueno ya me habéis dejado ver quee (chasquea la lengua con los dientes) que lo dejaríais ooo que sería sintoma de que se estaba enfriando la relación. Entonces quee, ¿qué haríais si estuviéseis en continuo conflicto?
994: es: pues yoo, yo hablaría con él y se lo diría. Le diría mira esto está llegando a un punto quee, que esto no funciona porquee tú quieres hacer una cosa yo quiero hacer la otra. Tanto tú como yo queremos hacer cosas diferente. Y no es como antes entoncees pues, yo creo que es [mejor que noo]
995: be: [yo intentaría] que fuera todoo, (chasquea la lengua con los dientes) verás que llegaramos a un acuerdo.
996: es: se intentaría pero [si tú ves que no se puedee]
997: be: [porque si tú quieres] eso sí pero si tú quieres a una persona tú no la dejas en verdad por una tontería, ¿me entiendes?
998: es: ya sí sí. Pero si ya ves quee, que no, vamos. Yo hablaría, ¿sabes?, si se se intentaría arreglar
999: be: que si no se arregla pues
1000: er: sí
1001: es: lo mismo , vamos [---] (todas se ríen)
1002: er: igual. No, hombre si el acuerdo ese que dice ella no funciona pues se dejaría la relación y ya está.
1003: P: mm. ¿Y lo véis habitual, estas suelen pasar?
1004: (Todas responden de forma unánime: "Sí")
1005: P: mm. Os sentís identi identificadas, ¿no?, alguna vez os ha pasado a vosotras y [esas cosas]
1006: be: [sí]

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1007: es: no, yo es que no ligo mucho entonces (todas se ríen), no
1008: P: pues entonces igual que yo, o sea quee. Bueno
1009: es: vamos que no me he visto muchas vecees
1010: P: en esta situación
1011: be: yo depende, depende
1012: ma: presumida
1013: be: es verdad, yo depende, ¿no?
1014: P: tú eres la ligona, ¿no?
1015: es: Sí, sí, sí
1016: be: no, no, no
1017: es: la Paula
1018: be: la Paula tampoco
1019: es: ¿no? joe, entonces, quién liga aquí, ¿las mesas?
1020: be: ligamos pero yo que sé
1021: (Esperanza murmura [---])
1022: P: Bueno y si os viérais en la en en el extremo ¿noo? dee de que os presionan con las relaz con las relaciones sexuales yyy hasta el punto en el que se violentan, vuestros novios y y llega a [esta situación ¿qué haríais?]
1023: ma: [pues lo dejo]
1024: be: [yo lo dejo directamente eso [si que no]
1025: es: [yo lo primero]
1026: er: [vamos]
1027: er: Es que no me lo pienso
1028: be: no, eso sí que no
1029: es: yo lo dejo y si yo por ejemplo me me pasase eso de estar en la silla de ruedas. Yo hablaría con él y lee vamos, se lo digo. Digo hay que ver, ¿has visto lo que ha pasado, lo que me ha pasado poor [túuu]
1030: be: [culpa]
1031: es: calentamiento? (Berta se ríe). No hablando malamente por, por tuu mala [conciencia]
1032: be: [sí, sí]
1033: es: ea, pues ahora, ¿qué pasa? Ahora mm, ¿qué te pasa? [tienee]
1034: er: [tengo yo que] sufrir por tu culpa
1035: P: [pero vamos a ver]
1036: es: [ee]
1037: be: [yo creo] que si tú te pusieras en esa situación por ejemplo tú imagínate que estás al revés que es tú a tu novio y ahora tú le das un empujón yy. Yo es que [no] (señalándose la cabeza con el dedo)
1038: es: [yo me] sentiría culpable
1039: be: yo es que se
1040: P: ¿pero él no quería hacerle daño?
1041: be: ya peroo, yo que sé ¿no?
1042: es: pero yo que [sé]
1043: be: [por una cosa así no tiene que darle un empujón ni por una cosa así ni poor, yo creo que por ninguna cosa, tú hablas las cosas y punto. Que no quiere pues, pues ella

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

sabrá lo que cuando quiere y cuando noo, ¿no?
1044: es: hombre si la quiere pues que se espere y si [nooo]
1045: be: [hombre,y si no] que se busque a otra. Eso te [digo]
1046: es: [mm]
1047: er: claro
1048: (todas asienten con la cabeza)
1049: P: yyy bueno. Aich se me ha ido lo que a decir. (se rie) Eee, ¿vosotras seguiríais coon esa persona?
1050: er: Muy difícil
1051: be: pues yo depende
1052: es: yo depende. Hombre yo estaría con él si por ejemplo, hombre si yo lo quiero pues, me aguantaría un poquito más porque(er y ma hablan entre ellas sin prestar atención a es) si no pero sii po, yo veo que por mucho que yo lo quiera yy intente aguantar el no cambia pues mira yo lo sentiría mucho aunque yo lo quisiera. Pero yo cortaría [porque para estar sufriendo]
1053: be: [yo estar en] yo estar en una silla de ruedas en verdad ya te sientes máas, más distinta ¿no? a las demás, y yo que sé si tu novio te trata de otra forma pues
1054: P: mm
1055: be: que esté en una silla de ruedas no quiere decir que sea otra persona, que tú eres la misma, en otra situación pero eres la misma.
1056: P: mm
1057: es: claro, claro
1058: be: yo pienso así (muy bajito, casi inaudible)
1059: P: y no tendría en aun, ¿no le guardaríais rencor?
1060: be: [sí]
1061: es: [yo sí]
1062: er: [sí]
1063: be: hombre
1064: P: y continuaríaiis a pesar de todo
1065: ma: yo no
1066: be: yo [no sé pero]
1067: es: [noo]
1068: ma: [yo no]
1069: be: yo creo que no o no sé a lo mejor, es que no sé nunca me visto en, y que [no vermee [---]]
1070: es: [¿y con qué dice, que si seguiría] con ese hombre cuando estuviese así dee?
1071: P: mm(afirmando)
1072: es: no sé
1073: be: ES QUE ES DEPENDE, porque a lo mejor él se puede arrepentir mucho mucho y él va a seguir siendo el mismo y [yo que sé]
1074: es: [sí tía] pero por mucho que él se arrepienta la cosa ya te la ha hecho
1075: be: pero a lo mejor pero [Esperanza]
1076: P: [y tenéis, tenéis]
1077: es: [no me digas Esperanza ee] (alterada)
1078: P: [tenéis] que tener en cuenta quee, ya había problemas antes

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1079: es: [pues] por eso
1080: be: [claro] (asintiendo con la cabeza) y si había problemas antes yo no creo quee ahora porque te [haya hecho eso]
1081: es: [eeee]
1082: be: ya se vayan a solucionar todos los problemas y todo(acompaña lo que dice con movimientos circulares de brazos y su tono de voz es irónico)
1083: es: si él es así desde primera hora(se saca la mano del bolsillo e intenta justificar lo que dice con los movimientos de su mano) ee es muy difícil muy difícil que cambie
1084: be: claro porque él es así y yo. No sé, no sé (hace gesto de incertidumbre con el cuerpo)
1085: P: habéis dicho en la mayoría deee, de las cosas que lo arreglaríais hablando oooo hablando mayormente, véis, ¿creéis que es fácil hablar [coon]
1086: be: [no]
1087: es: [no]
1088: er: [no]
1089: P: vuestras parejas o con la gente en general?
1090: es: yo creo [que no]
1091: ma: [no]
1092: es: porque a lo mejor tú vas y le dicees por ejemplo a tu novio, mira es quee, estoy viendo quee y [dice MIRA ES QUE]
1093: ma: [y se cabrea]
1094: es: y se cabrea, mira que yo no quiero hablar quee si tú quiere seguir conmigo puees bien y si no pues te vas aa
1095: be: vale, pues yo le digo que se vaya a la mierda
1096: es: por ejemplo cosas así, yo creo que no, que es muy difícil hablar coon [cosas así]
1097: be: [ESO DEPENDE] PORQUE A LO MEJOR tú estás con tus amigas y tú le dices a tus amigas pues yo le voy a decir esto, nosequé. Pero después cuando está a lo mejor nadie, dice NADA NADA DICE NOO ES QUE YO QUERÍA DECIRTE QUE nosequé que nosecuanto y ya la cosa va bajando y al final sigue igual. Porque siempre es igual
1098: es: perro ladrador poco mordedor
1099: P: ¿con quién es más difícil hablar con una amiga con la que tienes un problema o con tu novio cuando tienes un problema?
1100: be: con tu novio
1101: es: [con tu novio]
1102: ma: [con el novio]
1103: er: [con tu novio]
1104: P: ¿sí?
1105: es: hombre, hay veces que con tus amigaas, por ejemplo, verás que son tus amigas pero son menos incomprensibles que tu novio. Dicen quillaa puees yo que sé puees. Pero la mayoría de los casos [ees más con tu novio quee]

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1106: be: [pero yo creo quee] claro yo creo que es más con tu novio porque, yo que sé [no es como]
1107: es: [---]
1108: be: no es que te importe más pero tú como una amiga que te enfadas no creo que sea tu amigaa, ¿entiendes?. Yo que sé el que tenga un problema con una amiga porquee, yo que sé POR CUALQUIER COSA YO CREO QUE TE IMPORTA MENOS QUE, ¿no?. Es más difícil decírselo a tu novio porquee, yo que sé porquee,es que no sé explicarlo(hace un gesto como dejando la explicación como imposible y todas se ríen ante la situación)
1109: es: ojú hijo
1110: P: a ver. Tú dices que es más difícil ee con una amiga [pero]
1111: be: [no, no],no, no. Al revés más difícil con tu novio. Porquee, yo que sé porquee, mm, porque a lo mejor te va a entender menos y tú se lo vas a explicar. Yo que sé y, y vas a pensar que a lo mejor el puede pensar otra cosa y no sé, pero con una amiga tienes más confi, no es que tengas más confianza sino que se lo puedes decir máas
1112: es: se supone que si es tu amiga es porque tú, e es tu amiga porque tienes más cosas en común [contigo]
1113: be: [claro y] ya (hace un gesto de continuidad con la mano)
1114: es: hombre si estás con tu novio es porque también tienes cosas en [común]
1115: be: [ya , pero]
1116: es: pero siempre es máas
1117: be: pero puede empezar otras [cosas]
1118: es: [claro]
1119: be: ahora esto, ahora lo otro entonces. Te preocupa más que se enfade, que see
1120: er: temes perder más, te temes perder a, ante. Verás(chasquea y le entra la risa nerviosa). Que, que temes perder(Esperanza dice algo a Berta) tu novio, vamos (gesticula y se ríe porque no le sale lo quiere decir)
1121: be: ANTES QUE A [UNA AMIGA, ES VERDAD]
1122: er: [que no me sale](se ríe)
1123: be: [es que tu novio te puede dejar]
1124: es: [para una vez que hablas hija](se ríe mientras habla dirijiéndose a Elena)
1125: be: y tu amiga, no sé, ¿no?
1126: P: las amigas siempre van a estar ahí
1127: er: claro, sí
1128: be: siempre, bueno siempre no [pero]
1129: es: [pero la] mayoría de las veces sí
1130: er: QUE PREFIERES PERDER ANTES A UNA AMIGA QUE A TU NOVIO, QUE LO QUE REAL
1131: be: NO ES QUE PREFIERA, NO ES QUE PREFIERA, pero que puedes perder. Que es más fácil perder a un novio que a una amiga, ¿no?, porquee, yo que sé. Tú a tu amiga siempree, yo que sé, le vas a tener algo, pero a tu novio.(AQUI VA UNA PAUSA) ¿no? (le pregunta

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

a Elena)¿Eso es lo que has querido decir?
1132: er: Sí
1133: es: para una vez que hablas, Elenaa [al final]
1134: er: [es que me lio](se ríe avergonzada)
1135: P: hombre, tranquila. Y ¿tú no opinas nada?(le pregunta a Matilde)
1136: ma: [no sé, yo no pienso]
1137: be: [tú no opinas]
1138: P: Tú igual (a todas les hace gracia el comentario) Os voy a poner 2 señales de igual aquí
1139: es: esta lo mismo,y yo lo mismo que ella[---]
1140: be: (le contesta a Esperanza) Es que yo hablo para [---]
1141: P: Bueno. ¿Queréis decir algo más?
1142: be: no
1143: P: Algo acerca de alguno de los dos casos. ¿Véis normal e el último?
1144: be y es: ¿qué último?
1145: P: ¿Véis excesivo lo del empujón [por]
1146: be: [sí]
1147: es: [sí]
1148: er: [sí] mucho
1149: (Matilde asiente con la cabeza)
1150: P: mm. Bueno, pues nada. Muchas gracias
1151: er: de nada

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTERGÉNERO 1 – GRUPO HOMOGENEO - CHICOS 1

1152: p: [...] exposición del caso (1:40) y termina diciendo "la familia de ella denuncia al chaval por ser el causante de provocarla, ¿cómo lo resolveríais?, ¿qué creis que
1153: ju: ¿pero en
1154: ac: ¿pero en el juicio o?
1155: p: [no]
1156: ju: [es que]
1157: p: si ustedes estuviéseis en ese caso, qué hubiéseis
1158: ac: ¿pero ya haS muerto?
1159: ru: quillo
1160: am: si yo fuera
1161: ju: ¿pero si fuéramos quien del grupo?
1162: ru: quillo si yo estoy con mi novia ¿no?, y mi novia se mata por mi culpa
1163: ac: ¿pero antes de que se muera o despúes?
1164: ru y ju: [---]
1165: p: antes, antes, ¿cómo veís el caso?, ¿se podría haber evitado
1166: an: si ha sido por culpa mía pués yo=
1167: ac: =te suicidas tambíen ¿no?
1168: an: no no me suicido por que no soy mongolo ¿sabes?
1169: (risas que rompen la tensión)
1170: an: yo cargaría con la culpa que he tenido ¿no?
1171: ru: ahí va
1172: (2.6)
1173: ac: sí vamos que tú ibas a hacer eso
1174: ju: [---]
1175: am: ¿qué culpa?, ¿qué culpa?, ¿qué culpa?, cada uno es libre de pensar
1176: ra: pero
1177: an: también es verdad
1178: am: [---]
1179: ra: ¿qué se supone qué
1180: p: ¿quién creéis que es el responsable?
1181: am: la niña que es la que se ha matado
1182: ru: ahí va
1183: am: cada uno
1184: ju: en verdad
1185: am: yo puedo decir esta es mi novia y yo puedo decir
1186: ru: entre nosotros quillo (señalando que deben hablar entre ellos al yo indicarlo) entre nosotros entre nosotros
1187: am: yo puedo decir que es mi novia esta y yo quillo esta es una cotilla no se que porque diga que es una cotilla y la insulto y eso ¿por eso se va a tener que matar?
1188: an: la tonta es ella por no dejar al chaval
1189: ju: [---] (parece rebatir a am)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1190: am: eso es tonto eso es libre de expresión
1191: an: por no dejar al chaval, porque si te insulta lo dejas ¿no?
1192: am: claro
1193: ju: ya está
1194: ru: ahí va
1195: ju: [---]
1196: ru: hombre no tampoco no porque yo insulto a mi novia y no se ha rajado
1197: an: pero tu la insultas de cachondeo
1198: ru: si
1199: ra: pero tampoco tienes que insultar a la chavala, encima que dice que se mete con ella
1200: ju: pero el se refiere un día y otro
1201: ra: encima que se mete
1202: an: un día y al otro y al otro
1203: ru: [---]
1204: ra: [encima que se meten con ella es culpa de la chavala, pobrecita
1205: (el ambiente es bastante tenso todo el tiempo)
1206: (2.1)
1207: an: pobrecita pero que podía haber dejado al chaval
1208: ra: ya pero yo que se
1209: an: hombre también tiene algo de culpa el chaval por haberle estado insultando y meterse con ella
1210: (cambia el sentido de la culpabilidad de la chica al chico)
1211: ju: pués para eso se lo cuenta al padre ¿no? digo yo se lo dice ¿no?
1212: ru: eso
1213: ju: que el padre hubiera ido a buscar al niño ¿no? digo yo
1214: am: a pegarle un par de llollas
1215: (risas que rompen la tensión)
1216: (6)
1217: am: quillo no nos podemos quedar callaos que nos están grabando
1218: p: pensad que si no huviera sido por él ella estaría viva
1219: ra: claro
1220: ru: vamos, la culpa la tiene el
1221: an: pués yo soy el padre y cojo a ese hijoputa
1222: ju: pero el padre se daría cuenta ¿no? y haber buscado
1223: ru: no pero no tiene ella la culpa no ves que [---] (dirigiéndose a ju)
1224: an: pero es que el padre no sabía que se iba a suicidar, chaval (dirigiéndose a ju)
1225: ru: me entiendes, o no hubiera pasado nada, pero como la chavala está con el chaval
1226: ju: ea pero si está y pasa eso pués entonces supuestamente=
1227: ru: =la culpa la tiene el chaval
1228: an: pero también una parte culpa la tiene el padre porque si sabe que la está insultando y todo eso y no ha ido a buscar al chaval para meterle, pues también tiene parte de culpa, sabes
1229: ju: si no le ha dicho nada, y ¿cuándo lo busca?, irá a buscarlo a su casa ¿no? digo yo algún día

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1230: ru: también también, aquí tiene todo el mundo culpa
1231: an: menos nosotros
1232: (3)
1233: p: pensad que tampoco la culpa es totalmente de él ¿no? porque es su forma de ser y ella lo sabía, y ella lo podía haber dejado no,
1234: ru: ahí vá. La culpa es él, ella y el padre
1235: p: ¿pero qué creéis qué
1236: ra: pero el
1237: ju: y la madre
1238: ra: ¿pero el sabía que tenía una depresión (dirigiéndose a p)
1239: ru: si la abuela, el tío y aquí toda la familia
1240: ju: hombre la madre también ¿no?
1241: an: hombre si se lo ha dicho a la madre también puede ser ¿no?
1242: ra: depende porque si el chaval no sabe que tiene una depresión [la niña pués [---] pero si lo sabe podía tener más culpa si no lo sabía pués ya a lo mejor qué se yo, no tiene a lo mejor tanta culpa
1243: an: [depresión pués tampoco tiene nada de culpa
1244: ju: Julio dice que eso se nota, si, porque es día a día, día a día él va viendo como ella cada vez va más triste, se va cortando más y la depresión
1245: ac: es que si no también es negligencia de los amigos de no haber hecho nada
1246: an: ¿él qué?
1247: ac: negligencia
1248: am: sí negligencia
1249: ju: ¿sabes lo que significa? (dirigiendose a an)
1250: ra: negligencia si y homicidio [---]
1251: an: ¿qué no han tenido cuidado no?
1252: ac: claro de no haberse preocupado (dirigiéndose a an)
1253: an: pero es que un chaval si la chavala
1254: [---] (varios intervienen mientras an hace varios intentos por intervenir sin conseguirlo)
1255: ru: tú empiezas a meterte con ella
1256: an: no pero vamos a ver
1257: ru: tú tú empieza a meterte con la Sara, ¿no?, y ahora la Sara está [depre, y tú ¿qué haces?
1258: ra:[coge y se mata
1259: ac: pués ayudarle
1260: ru: no pero tú
1261: an: no pero tú eres el que se mete con ella los amigos no tienen culpa porque [---]
1262: ru: ahí va
1263: ac: no pero si [---] a la Sara y yo voy [---]
1264: ru: [---] también no se qué no se cuánto, y tú ¿qué haces?
1265: (2.5)
1266: ac: [si yo no fuera
1267: ru: [yo tengo una amiga mía y un amigo un un (alterado) dos amigos míos y le [---] y el novio está así (hece gesto de pegar) pués yo a la chavala le ayudo
1268: ac: [espérate, espérate, espérate claro, claro eso es
1269: ru: es lo que tú quieres decir ¿no?

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1270: ac: claro pero estoy diciendo que los amigos tenían que haber echo algo también para que no se suicide
1271: an: pero es que los amigos no se van a meter en la relación, si la chavala lo acepta pero se
1272: ac: si no se tienen porque meter, lo único que tienen que hacer es ayudarla ¿no?
1273: ju: pero hombre habrá alguién que
1274: [---] (se inicia una discusión entre cuatro: ac, ju, an y ru bastante tensa con una duración de 5.5)
1275: am: quillo quillo no os vayáis a pegar aquí ahora
1276: (risas que rompen la tensión)
1277: an: si la chavala lo acepta ¿no? vamos digo yo
1278: ra: una pareja es cosa de dos no de tres
1279: an: claro
1280: ru: no pero quillo
1281: ra: no, es una cosa de dos
1282: ju: hombre si tú lo está viendo
1283: ru: ahí va
1284: [---]
1285: ru: sí pero
1286: ra: pareja, dos
1287: an: le dice algo y a la chiquilla de ese chaval no le viene bién vamos a ver y la chiquilla si lo quiere ¿qué te va a decir?, pués te va a decir que te estás metiendo en la relación de ellos dos ¿no?
1288: ru: pero no me mires a mí que me da miedo quillo
1289: an: porque estaba hablando contigo
1290: (se perciben demasiado implicados en el debate)
1291: am: pués mira a la cámara
1292: (risas que descongestionan)
1293: (3.5) (parecen desconectarse del debate)
1294: an: ¿hay más tema? (dirigiéndose a p)
1295: p: pensad que él también tiene sus razones, ¿no? [que ella estaba cotilleando y
1296: ac: [no]
1297: ju: cotilla no, pero si son de ellos no
1298: ru: eso son tonterías vamos
1299: an: eso son tontadas porque eso que una tía cotillee
1300: p: pero imaginad que va contando ella por ahí cosas íntimas vuestras
1301: ru: vamos que echa un quiqui (gesticulando) y eee he echado un quiqui y no se que, [bueno pués mejor para mí
1302: an: [---]
1303: ra: eso lo digo yo
1304: ru: eso es mejor para mí así triunfo, mira yo he hechado un quiqui y tú no
1305: ra: no pero
1306: (3.7)
1307: p: ¿pensáis que?
1308: ra: que tampoco habría que insultar a la chavala sino que decirle que [no cotillees más, que sí, yo que sé, si no hubiera dicho nada desde el principio pués a lo mejor tampoco hubiera pasado en verdad también eso, si la chavala no hubiera cotilleado no se hubiera metido con ella y

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

no le hubiera entrado depresión
1309: an: [que dejarse de contar cosas
1310: ac: de todos modos no creo que
1311: ju: pero es que a mí yo qué sé me está la novia me está
1312: ra: es culpa de los dos, es culpa de los dos
1313: p: ¿es culpa de los dos?
1314: ra: si
1315: ac: de todos modos no creo que la tía se enamore de un nota que va a estar todo el día molestando
1316: ju: Checa (dirigiéndose ac) puede ser el caso
1317: ac: que no
1318: am: no vayas ahora a intentar porque
1319: ac: o sea tú me pegas y yo me enamoro
1320: p: pensad que
1321: ac: eso ya es masoquismo
1322: p: hoy el tema del maltrato en los mayores fijaros que
1323: ac: pero eso ya es otro tema, eso es que la tía no tiene dinero para trabajar, no no tiene un sueldo fijo y entonces se tiene que quedar con el tío y el tío pués claro como sabe que tiene que estar con él ya le mete palo
1324: an: pero muchas pueden tener un trabajo fijo y no se divorcian porque están enamoradas del hombre
1325: ac: eso es muy raro tío
1326: ru: ¿si si muy raro?
1327: an: no no es muy raro, eso es así
1328: ac: que es muy raro venga ya
1329: ju: eso es
1330: an: esto puede pasar
1331: am: hay muchas mujeres [que le están metiendo candela y están enamoradas del hombre y no se queiren separar ni nada
1332: ju: [y también puede pasar no te digo yo
1333: ru: porque llevan muchos años casadas
1334: am: y llaman a la policía
1335: ju: tendran hijos y todo eso quillo y no
1336: an: en parte por hijos, no le vas a decir a tu hijo mira pués tu padre me pega una de ostias que lo flipo
1337: (risas)
1338: ju: hombre a lo mejor el hijo se ha dado cuenta
1339: an: pues si se ha dado cuenta el hijo
1340: [---]
1341: an: a mi madre le está pegando un jipi y le pego un palo en la cabeza que
1342: am: ¿el qué, el qué?
1343: ju: pués eso te estoy diciendo
1344: an: dice que el hijo se está dando cuenta, pués si a tu madre le está pegando uno tú la defiende ¿no?
1345: am: [no yo dejo que le pegue
1346: ru: [¿y si es tu padre?
1347: an: bueno puede ser mi padre o el butanero que yo me meto
1348: (2.2)
1349: an: es de lógica si le pegan a tu madre tu la defiendes ¿no?

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1350: ru: hombre no
1351: ju: ¿y qué estoy diciendo?
1352: am: vamos hombre te vas a quedar tú sin comida enseguida (dirigiéndose a an)
1353: (risas)
1354: p: pensáis que por el hecho de burlarse de ella en público puede ser condenado a a
1355: am: ¿qué, qué?
1356: an: si porque al burlarse de ella hace que caiga en depresión y le y le esto y le eso la induce a suicidarse
1357: p: él el único
1358: ac: pero eso no son ni diez años
1359: ra: por eso
1360: an: que no son ni diez años
1361: ju: ¿cómo?
1362: an: una muerte son treinta, es tipo asesinato tu
1363: am: si una muerte son treinta, venga ya gordo
1364: ac: eso no es asesinato
1365: am: dime uno que haya cumplido los treinta años en la cárcel
1366: an: hombre no los cumple por el comportamiento
1367: am: dos años, dos años y ya están ahí
1368: ac: además si es lo que dice [---] lo que hacen es mandarlo a un correcional y lo dudo
1369: am: un correcional si es menor por que si es mayor va al talego
1370: ju: hombre se supone que somos=
1371: ru: =somos menores
1372: ac: de todos modos para eso están los abogados para que no te metan en la cárcel
1373: (3.7)
1374: am: quillo si tú has matado por mucho que digas que
1375: ac: pero que eso no es matar quillo
1376: ru: no
1377: an: es inducir a matar
1378: ju: hombre [---] no es matarla
1379: ru: no no la ha matado
1380: ac: tu puedes decir, tu puedes decir mil cosas que te hagan no ser culpable quillo, hay muchas formas de decirlo
1381: am: vamos a ver Checa si tú has matado por mucho que haga [tu abogado tú vas a la cárcel
1382: ac: [que no estoy matando quillo (muy tenso)
1383: an: en realidad tampoco ha matado [---]
1384: varios: [---]
1385: ju: se ha suicidado ella
1386: an: pero tú eres el que la ha inducido diciéndole cosas
1387: ju: vale pero no es matarla
1388: an: no es matarla pero [---]
1389: ru: tu la has matado con las palabras
1390: an: eso es como un maltrato psicológico
1391: ac: si pero yo puedo decir que no sabía lo que hacía y que no era consciente de mis actos
1392: am: si tu puedes decir que tenía fiebre también
1393: (risas que descongestionan la tensión que tiene el debate)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1394: ju: pués sí que lo puedes decir también
1395: am: claro pero está mal
1396: ac: quillo déjate de tonterías (con tensión)
1397: ru: [---] (parece intentar relajar el ambiente entre ac y am)
1398: am: no coño las tonterías las está diciendo Julio
1399: ju: yo no estoy diciendo tonterías (en voz muy baja)
1400: p: ¿creéis que podría ser condenado a cárcel por
1401: ac: no
1402: am: no
1403: casi todos al unísono: no
1404: am: eso no debería de ser
1405: ju: [---]
1406: ra: yo qué sé porque el chaval no
1407: an: una multa o algo
1408: ru: no lo ha hecho a propósito
1409: ra: con intención de que la niña [se suicidara sino por darle un escarmiento y que la niña no dijera no
1410: ru: [ahí va
1411: ac: lo más seguro es que se ponga una vez en las noticias y se olvida todo el mundo
1412: (hay un silecio revelador roto por el profesor)
1413: p: pero ¿creéis que no se debe castigar esa conducta de burlarse de ella, [de ridiculizarla?, ¿no se debe castigar de ninguna forma?
1414: an: [no eso no está bién
1415: ru: no
1416: ac: no está bién pero [---]
1417: an: una multa o algo de eso
1418: ac: es que [---]
1419: ru: no una multa no
1420: ac: será
1421: ju: si pero ¿cómo lo demuestra que ha estado todos los días?
1422: ac: si acaso sería mandarlo a la cárcel por haberse metido con su novia pero no por haberla matado
1423: ju: [---]
1424: ra: entonces todo el mundo estaría en la cárcel, mandarlo a la cárcel por haberse metido con su novia

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTERGÉNERO 2 – GRUPO HOMOGENEO - CHICOS 2

1425: p: [...] exposición del caso (1:15) y termina diciendo esta pareja lo podrían haber funcionado mejor, si lo podían haber arreglado
1426: al: si hubieran puesto un tipo de
1427: lu: un poco de interés
1428: jo: claro
1429: lu: cada uno
1430: jo: sino por ejemplo unos días que hagan lo que quiere él y otros días que hagan lo que quiera ella
1431: fr: una tabla de [---]
1432: al: tampoco es eso si ello deberáin haberse aclarado antes cuando estaban al principio de la relación, mientras que yo que sé, mientras que ellos pensaran de que estuvieran juntos y fuera donde fuera iban a estar agusto no creo yo que estuvieran discutiendo
1433: lu: pero es que además si va si va a más, si veían que es que cada vez seguían que no iban pués es que no
1434: os: hay que cortar
1435: lu: es que debían de haberse separado porque no como que no son compatibles y no, hay no hay nada que hacer
1436: (2.3)
1437: al: eso
1438: p: ¿todos pensáis eso?, que que tenían que haber partido, si no lo hicieron es porque, es por algo
1439: al: no tiene porque a lo mejor deberían de haber haberse puesto de acuerdo [desde un principio, decir bueno pués a mi me me da igual ir a tal sitio mientras que esté contigo, si es muy importante lo que siente da igual lo que, lo que vayan a hacer, así que mucho no se tendría que sentir, uno al otro
1440: jo: [claro
1441: (3)
1442: p: venga pensad que que los conflictos son normales en la vida y que la gente tiene sus puntos de vista
1443: al: hombre una cosa es tener un conflicto y otra cosa es que esté todo el día peleandose
1444: p: pero si ustedes hubiérais sido ellos ¿qué hubiérais hecho?, que que ¿pensáis que habría tenido solución esa pareja?, ¿que se podría haber evitado lo que pasó?, que la chavala quedara paralítica
1445: lu: lo que sí yo fuera él para empezar no, no le, como se dice, no no estaría todo el día encima de ella para tener relaciones sexuales porque si ella no quiere al principio no la voy a obligar, que me parece muy mal lo que hecho, pero bueno, si él es muy violento y a reaccionado así, allá él
1446: (4.5)
1447: p: pero él no quería hacerlo
1448: jo: [---]
1449: al: pero
1450: lu: él tampoco ha tenido la culpa de que haya caido mal y
1451: jo: ahí va
1452: al: pero tampoco tiene la culpa ella de que el otro la haya

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

empujado
1453: lu: pero es que todo
1454: jo: eso es
1455: (2.1)
1456: fr: [---]
1457: al: es que si cuando es joven le pega, supuestamente, ¿que edad tienen?, tendrán dieciseis por ahí, nuestra edad ¿no?
1458: p:
adolescentes, si vamos gente de
1459: al: y si con esa edad ya le pega un empujón a la novia, cuando tenga veintitantos no se lo que va a hacer
1460: (todos rien)
1461: (2.5)
1462: p: venga pensad que los empujones en cierto modo son hasta normales ¿no?, a esas edades, en las primeras etapas hombre de las bromas y tal
1463: lu: ¿y la novia no se no se preguntaría porque no quería tener relaciones sexuales ni nada?
1464: p: ¿ustedes que haríais?, ¿hubíerais intentado averiguarlo?
1465: al: hombre
1466: os: [---]
1467: lu: yo si
1468: al: si
1469: p: discutir entre vosotros
1470: al: hombre por supuesto
1471: os: razones de porque no quiera hacer esto o lo otro
1472: jo: ahí va
1473: al: o también él tendría que pensar y decir bueno pués si todavía somos yo que se, todavía llevamos muy poco tiempo no tenemos porque hacerlo de momento
1474: lu: claro
1475: al: ¿sabes?, que tendría darle una oportunidad a ella, que ella también se tendrá que preparar
1476: (2)
1477: p: venga ¿pensáis que ese puede haber sido un motivo, que no estaba preparada?
1478: (2.9)
1479: lu: hombre son
1480: fr: puede
1481: jo: si
1482: os: hombre
1483: lu: un poquito joven ¿no? todavía
1484: jo: no creo
1485: fr: impaciente
1486: al: yo creo que si, que no estaba preparada,
1487: (3.9)
1488: p: pero bueno al fin y al cabo él él tampoco le obligaba a ella a estar con él ¿no?, si ella estaba con él le estaba dando como dando una de cal y otra, seguía con él y sin embargo
1489: al: a lo mejor él lo que quería estar con ella solo para lo que lo quería, quería estar solo para
1490: p: en ese caso, ¿qué hubiérais hecho?

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1491: al: yo si fuera él y tuviera el propósito de hacer lo que (insinua con la mano)
1492: lu: ha hecho
1493: al: no
1494: jo: pero si él [---]
1495: al: si él a lo mejor quería estar con ella solo para acostarse con ella, lo que ha querido acostarse con ella, pués si yo fuera él, lo que hubiera intentado sería acostarme con él, razonándome
1496: (lu y jo rien)
1497: al: CLARAMENTE ¿NO?, yo hubiera llegado a la al tanto discutimos y tapoco hubiera llegado a empujarla, ¿sabes?,
1498: lu: claro claro
1499: (lu y jo asienten con la cabeza)
1500: al: pero y siendo ella, pués yo que se si
1501: lu: hablar con ella vaya
1502: al: si no hubie no pero si yo soy ella y no me he dado cuenta de que el otro quiere por lo que quiere, pués aguantarse
1503: os: pero si te lo niega varias veces ¿no?, lo que puede preguntarle es porqué
1504: al: si pero si el otro lo que quiere [es acostarse con ella y no lo que quiere es tener una relación en serio con él
1505: jo: [---]
1506: os: (asiente)
1507: al: le va a dar igual
1508: (5.1)
1509: p: venga ¿qué más cosas?, hombre normálmente las mujeres a esas edades pués son un poco más pasionales que nosotros ¿no?, los hombres y ¿pensaís que eso ha podido tener que ver? que la diferencia de de género
1510: al: hombre el hombre siempre va a estar más preparado antes, el hombre siempre más adelantado
1511: (todos rien y murmuran)
1512: al: NO por ser machista pero siempre el hombre se ha preparado antes siempre lo ha querido antes, la mujer lo que ha querido más delicado más
1513: fr: [---]
1514: al: más a lo suyo más a lo suyo
1515: jo: más romántica
1516: lu: claro
1517: al: porque ella le da más importancia el hombre es aquí te pillo aquí te mato y la
1518: (rien)
1519: al: pero es verdad, las cosas son como son
1520: lu: si si
1521: al: a ver cúal tio vas a ver tú que quiera ver como pétalos de rosa la cama
1522: (rien)
1523: al: ni uno
1524: p: lo cierto es que ella ha quedado paralítica ¿no?, y eso ahora quién lo arregla
1525: al: pués los padres de ella tendrán que tomar, hombre si es menor de edad los padres de ella deberían de denuciar bueno, denunciarlo no, yo que sé pués hacer algo con el niño

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1526: fr: por [---] lesión descontrolada
1527: os: a más de cien metros [---]
1528: al: hombre, umm, no es tanto como meterlo en una cárcel ni en un correcional, pero algo debería hacer
1529: os: también [---]
1530: al: si el niño tiene diecisiete años dieciseis o dieciocho y es así de violento (hace gesto de cantidad)
1531: jo: [es que un empujón tan poco es tan
1532: os: [pués a lo mejor la chica
1533: al: hombre un empujón como quién dice hacerte así de de broma los amigos no pasa nada, pero mientras que están discutiendo con una persona eso ya no se considera un mínimo empujón
1534: os: a lo mejor la chica no se ha enfadado, con él
1535: al: entonces [---]
1536: (todos rien)
1537: fr: está paralítica y no cabrearse vamos
1538: al: encima por un simple empujón
1539: fr: pero [---]
1540: al: (asiente con la cabeza)
1541: p: ¿creéis que él cuando la empuja estaba[mostrando violencia o solo como una especie de?
1542: os: [no no
1543: lu: claro
1544: al: hombre si hombre
1545: jo: hombre
1546: lu: de desprecio
1547: p: venga los que decía que si
1548: al: la estaba despreciando de una manera, como yo que se, lo que, ya estoy hablando mucho
1549: (todos rien)
1550: (2.1)
1551: p: venga los que dicen que si que,¿porqué?
1552: (3)
1553: al: ¿que si qué?
1554: jo: que si le daba [---]
1555: lu: que si fué violento cuando
1556: al: ah claro que fué violento
1557: jo: pero ¿porqué?
1558: al: ah por porque a lo mejor estaría cabreado porque la mu el
1559: lu: no quiere tener relaciones sexuales
1560: al: ella no quiere o no está prepara y él si quiere, él lo quiere antes y a lo mejor no es capaz de esperarla a ella
1561: jo: ya
1562: lu: no quiere esperarse, es muy impaciente
1563: al: (asiente con la cabeza)
1564: p: ¿y pensáis que eso es motivo para cabrearse?
1565: al: que va
1566: jo: [no
1567: fr: [no

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1568: (os y lu asienten con la cabeza)
1569: al: te buscas otra
1570: (todos rien)
1571: p: venga los que decís que que no era violento, que no había sido violento porque era un poco en broma y tal, que no tenía intención de dañarla
1572: al: hombre intención de dañarla no la tenía, pero lo ha hecho
1573: jo: claro intención de darle no pero un empujón yo que sé, por cualquier cosa, si un empujón mientras no sea, pero es que (se atasca, parece contradecirse), demasiado fuerte no, yo no lo considero
1574: lu: que depende del empujón como haya sido
1575: jo: claro, es que depende del empujón
1576: lu: si ha sido así flojito y se ha tropezado o lo que sea
1577: al: es que muchas veces que te dan un empujón con los amigos y te estás peleando de broma
1578: jo: claro
1579: al: para reirte con tus amigos y te están pegando unos puñetazos que te van a rebentar el hombro, ¿sabes?
1580: lu: si si
1581: al: y a lo mejor yo que se el chaval pués a lo mejor tenía más fuer claro es más fuerte que ella
1582: lu: claro
1583: fr: pero tenía que controlarse
1584: al: y a lo mejor o él no la controla o ella es muy quejica
1585: jo: ¿muy quejica? si [---]
1586: al: hombre no no es que sea quijica ¿no?, pero yo que se
1587: fr: no es un palo
1588: p: bueno entonces ¿que haríais?, si hubiésis estado en esa relación ¿lo hubiérais dejado antes de que pasara esto?
1589: (os y fr asiente con la cabeza)
1590: al: hombre, bueno dejarlo dejarlo no
1591: jo: dejarlo no
1592: lu: lo hubiese hablado
1593: al: darle la oportunidad, vamos a ver
1594: fr: [tratar el problema
1595: lu: [yo lo hubiese hablado con ella, y tratar el problema a ver como, que es lo que pasa porque no estamos de acuerdo con las cosas y eso, y si y si no y si sigue mal lo hubiese dejado antes de que hubiese pasado eso
1596: al: yo es que si fuera él o ella yo no discutiría tanto, porque si estoy con una persona supuestamente es porque siento algo muy fuerte por ella,
1597: lu: claro
1598: al: y al sentir algo no me pondría a discutir porque uno dice una cosa o dice otra, mientras que estén juntos da igual donde estén, el que esté y lo que sea
1599: lu: hombre si estás con con una persona que tu quieres, algún sacrificio tendrás que hacer, tienes que hacer tu vida normal y ella la otra, sino que si ella quiere ir al cine un día pués
1600: jo: te

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

aguantas y vas al cine
1601: lu: ve al cine y
1602: jo: cuando tu quieras ir a otra cosa irá ella
1603: lu: claro
1604: p: repartiríais un poco
1605: jo: [claro
1606: lu: [claro
1607: os: (asiente con la cabeza)
1608: al: hombre
1609: jo: un día lo que quiera ella y otro día lo que quiera él
1610: p: vale

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTERGÉNERO 2 - GRUPO MIXTO 1

1611: pm: [...] exposición del caso y dice "en la discusión él le pega un empujón
1612: es: jo
1613: pm: entonces ella [cae al suelo, se dá en la columna, tienen que operarla y queda paralítica en una silla de ruedas
1614: ac: joder
1615: pm: ¿vale?
1616: ru: si soy yo lo mato, digo quién es quién es, lo mato
1617: pm: entonces, ¿cómo véis el caso?, ¿pensáis que esa pareja podía haber resuelto sus problemas sin llegar a eso?, venga
1618: ru: hablamos entre nosotros ¿vale? (dirigiéndose a todo el grupo)
1619: es: yo creo que sí [---]
1620: ru: una paliza ya y un tiro en la cabeza ¿no?
1621: es: pero vamos a ver si es el chaval el que le ha dado a la chavala
1622: ru: por eso, le pegamos un tiro
1623: ju: quillo es el nota [---]
1624: es: [---]
1625: ru: [y a la otra para que no sufra ¿no?
1626: (2)
1627: ju: quillo tú eres [---]
1628: es: yo que se yo creo que
1629: (ru está hablando con ju y es deja de hablar, pm tiene que pedir orden)
1630: ru: vamos a respetar hombre
1631: es: yo qué sé yo creo que eso se podría haber solucionado ¿no?, porque si por una tontería la chavala se ha quedado así, pués
1632: ru: [pero
1633: el: [el tío tiene que respetar a la mujer
1634: ru: eso pero tiene que ser difícil pegarle un empujón y exáctamente darte en la columna ¿no?
1635: el: lo más importante de una relación es la
1636: mb: es un ejemplo
1637: el: es el respeto
1638: ju: [---]
1639: ru: vaya vicio ¿no?
1640: mb: es un ejemplo hijo
1641: ru: lo tenía todo [---] porque vamos
1642: ac: hombre la tía también tenía que haber sabido cortar en su momento
1643: ru: ahí va
1644: es: ah y el tío no, el tío es tonto ¿no?, el tío es ¿no? (indica retrasado con las manos)
1645: ac: no el tío
1646: ru: puede
1647: (alboroto que acaba con es dando palmas a lo que ru responde dando tambiém palmas)
1648: ru: no, aquí palmas niguna eh

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1649: es: no
1650: ru: las palmas las doy yo eh
1651: (todos se quedan muy serios)
1652: es: [---]
1653: pm: ¿creéis que el chaval es culpable de lo que ha pasado?
1654: el: por su puesto
1655: mb: si
1656: ru: son los dos, los dos, los dos
1657: ac: no
1658: ju: hombre si la ha empujado
1659: ac: el contexto
1660: ru: [---] sino vamos a salir luego perdiendo es la pega (dirigiéndose a ju)
1661: pm: procurar hablar de uno es que después no se oye bién
1662: es: yo creo que tienen la culpa los dos, ella por no cortar y él por tratarla así, pero vamos que si a lo mejor la chavala no ha cortado con él ha sido porque, ha sido tonta y no, lo quería mucho
1663: mb: claro
1664: es: digo yo, vamos
1665: ru: ahí va
1666: el: la culpa es de él solo nada más
1667: (rien solo los chicos)
1668: el: porque le ha empujado porque si él no le tiene respeto a ella, no, eso no es una relación, si no no hay nada
1669: mb: [---]
1670: ru: pués que la deje, si no tiene respeto que la deje
1671: ju: además eso se da cuenta uno
1672: ru: a mi, yo soy una tía y a mi mi novio me pega, que no creo ¿no?
1673: el: pero es que así respetas
1674: es: no [---] (rie mirando a ru)
1675: ru: a mi me pega y yo lo dejo, está claro vamos, como debe ser, yo a mi novia no le pego, la amaso
1676: es: yo digo una cosa, a mi me pega una vez la segunda ya
1677: ru: vamos se pone una [---] y saca la [---]
1678: pm: fijaros que de pegar no habla nada el caso, dice que discutían
1679: el: por eso
1680: pm: solamente fué el empujón, antes no le había pegado
1681: el: [claro
1682: es: [vale
1683: pm: antes discutían, discutían
1684: ru: pero en el empujón se da a entender que le pega ¿no?
1685: pm: ¿ustedes creéis que el empujón es pegarle?
1686: ru: más o menos si
1687: mb: si
1688: es: ahora, no
1689: pm: ¿entre vosotros no os dais empujones?
1690: el: es una agresión
1691: mb: si
1692: ru: son empujones de caricias, o de meterle mano, depende
1693: mb: no, no, es agresión
1694: el: es una agresión claro que si
1695: es: pegarle no pero agredirle si

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1696: (2.7)
1697: pm: ¿pensaís que el quería hacer eso?
1698: ru: no él no quería
1699: el: no
1700: es: no pero eso que se lo hubiera pensado antes
1701: ru: no, quilla (dandose un golpe en las manos) [---] expresamente te va a dar en la columna
1702: es: PERO NO ME TIENES PORQUE EMPUJAR, aunque no me de (gesticulando mucho)
1703: ru: con los nervios niña, con los nervios, que los nervios hacen mucho [---]
1704: es: pués los nervios te los metes en el bolsillo antes de pegarme a mí (gesticulando mucho)
1705: ru: y si me los meto en el otro, ¿qué pasa?
1706: es: púes mira
1707: ru: ah, ah, (burlardose de es)
1708: es: ese no es mi problema
1709: mb: quillo cállate ya hombre (dirigiéndose a ru)
1710: es: yo que sé antes de haberle hecho eso se lo hubiera pensado, yo que sé
1711: ru: es verdad
1712: ju: pero él no lo ha pensado cuando ha hecho eso
1713: ru: [---]
1714: ju: no lo ha pensado, lo ha hecho y ya está
1715: ru: ahí va
1716: el: no no, él lo hizo
1717: es: pero que piense haciendo otra cosa
1718: mb: si quiere a una persona eso es hacerle daño a una persona, si la quisiera de verdad no lo hubiera hecho
1719: el: claro
1720: mb: [aunque no le hubiera pasado
1721: ru: [es que tú no sabes lo que va a pasar, tú no sabes lo que va a pasar
1722: mb: vamos a ver yo no, yo mira yo tengo
1723: ru: yo te puedo dar un guantazo y en ese momento te puedo hinchar el ojo, ¿puede no?, no es imposible ¿no?
1724: mb: pero eso pero e
1725: ru: es que no lo puede decir
1726: mb: eso se tiene que controlar, si quieres a una persona y la quieres mucho y no la quieres dañar, eso no
1727: ru: pués yo no le pego a ella le pego a lo que hay alrededor de ella
1728: mb: eh (asintiendo)
1729: el: ¿y porqué vas a tener que pegar a todo lo que hay alrededor?
1730: ju: eso digo yo
1731: ru: ¿que he dicho alrededor?, las personas no es, es las cosas vamos
1732: el: ah las cosas
1733: ju: ah que te pones a pegarle
1734: es: eso digo yo que si tienes ganas de pegar pués que

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

coja una pared y se
1735: ru: los nervios no se controlan eh
1736: el: una tilita
1737: es: quillo ¿que no se controlan?
1738: ru: ¿una tilita?, en ese momento una tilita, si está en la calle, le estoy pegando por la calle, dame una tilita
1739: mb: vamos a ver, lo que tiene que hacer una pareja es tranquilizarse, si él está con los nervios
1740: ju: pero
1741: ru: si te
1742: mb: MIRA, que se vaya a la calle, y y lo (muy tensa)
1743: ru: si te tocan los mondongos, me vas a decir tú queee
1744: mb: pués que se vaya a la calle
1745: ru: [---]
1746: mb: vamos si quisiera a esa persona, pararía ¿no?
1747: ru: yo flipo yo aquí yo flipo, vamos (mirando a ju)
1748: mb: ¿o tú vas a pegar a una pareja tuya?
1749: ru: [yo
1750: mb: [¿tú la vas a pegar?
1751: ru: yo, yo una pareja no yo [---]
1752: ju: pero vamos a ver quillo que es una relación
1753: mb: ea tu novia
1754: ru: [---] que una pareja, una pareja no se va a pegar
1755: mb: ¿tú le vas a pegar a tu novia?
1756: ru: no
1757: mb: ¿porque le ha empujado?
1758: ju: (intenta entrar en el diálogo entre mab y ru)
1759: ru: para que le he empujado, [¿yo le he empujado?, dice, y [---], y una paliza y (gesticulando)
1760: mb: [pués eso, eso es agresión
1761: (mucha implicación de mb y ru en los papeles)
1762: ju: ella está agresiva y él está agresivo
1763: ru: ahí va, ahí va (tocando dos palmadas)
1764: es: yo di (contesta con otras dos palmas)
1765: ru: ahí lleva razón,
1766: es: yo digo una cosa
1767: ru: chócala (extiende la mano dirigiéndose a ju)
1768: es: si tiene ganas de pegarse, que coja y se vaya, y se estruje los cuernos en una pared,
1769: ju:pero que no tenía ganas de pegarse
1770: ru: ¿y si no tiene pared?
1771: mb: (intenta callar a ru)
1772: es: pero no tiene porqué darle a ella
1773: ju: una pared, una persona agresiva [---]
1774: es: no pero siempre se dice de los cuernos, que eso es una frase típica, ¿no?, que coja y se choque con una pared (gesticulanco mucho)
1775: (siguen con máxima implicación)
1776: ru: [---]
1777: es: que se rompa el, yo que sé
1778: ru: hombre se acabó ya, ea
1779: (mb y el intentan hablar pero ru las corta)
1780: ru: siguiente pregunta

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1781: el: la culpa es del tío
1782: mb: ¿algo más? (dirigiéndose a los profesores)
1783: ru: ¿algo más?
1784: es: hombre supongo
1785: ju: hombre supongo yo
1786: pv: ¿pensáis que que él debería de haberle esperado a que ella estuviese preparada o
1787: el: si
1788: es: si
1789: mb: si
1790: ru: ¿qué qué?, esperarse que no me he enterado
1791: es: si la quiere si
1792: ju: quillo si se tenía que haber esperado, si se tenía que haber esperado
1793: ru: ¿pero para qué?
1794: el: a que ella quisiera
1795: mb: para prepararse cuando quiera relaciones
1796: ju: quillo [---] la chavala
1797: mb: claro
1798: es: vamos a ver la chavala cuando está preparada dice venga si vamos al lío
1799: ru: vamos a un quiqui, ¿no entonces no? (no parece entender)
1800: ju: es que no lo pilla (dirigiéndose a pv)
1801: el: como que no, ¿entonces qué la viola?
1802: ru: ah ah que yo ah si ya, ah (manda cayar y gesticula) vale vale vale
1803: es: cuando la chavala se siente una preparada para
1804: ru: para echar un quiqui, claro hombre, si no está preparado, si no hay quiqui no, sin la chavala estar preparada no hay quiqui, si no hay quiqui no está preparada (va dando palmas)
1805: es: ¿qué dice?
1806: ru: ¿no?
1807: ju: no sabe ni lo que está hablando
1808: es: vamos a ver, el hombre ha preguntado que si el chaval le quería
1809: ru: niño me estás cabreando eh
1810: es: vamos a ver si voy a hablar para hablar
1811: mb: repítelo otra vez, callaos que lo repita otra vez (dirigiendose a pv y mandando callar al resto)
1812: ru: habla habla
1813: es: vamos a ver, el hombre ha dicho que si el chaval debería de esperar
1814: ju: a que la chavala estuviera
1815: ru: a que diga la chavala si
1816: el: [claro
1817: mb: [si quiere
1818: es: [si venga vamos a
1819: mb: claro
1820: ru: pués ¿qué estoy diciendo?, si la chavala no dice nada , pués no pasa nada ¿no?

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1821: mb: claro
1822: ru: ea y ¿que estoy diciendo?
1823: mb: ¿eso es lo que está diciendo?
1824: ru: me estás emperrollando
1825: pv: ¿hay tiempo de espera?, ¿tú puedes esperar un tiempecillo a que esté preparada o?
1826: es: éste no
1827: ru: pués claro que puedo (dirigiéndose a pv), NO TE VAYAS A CREER QUE YO SOY (dirigiéndose a es y gesticulando mucho)
1828: (mb, el y es esquivan el gesto con la mano)
1829: el: huy huy
1830: (es retrocede muy seria)
1831: pm: venga, ¿cuanto tiempo creéis que que le daría él de pase a ella para que se preparase?
1832: ru: una semana
1833: el: hasta que ella quiera vamos
1834: es: dos semanitas
1835: ru: ¿dos semanas?, una semana y mucho es ¿eh?
1836: ac: lo que necesite
1837: ru: a la semana tiene que ir ya
1838: pm: dice Alvaro que lo que necesite
1839: el: hombre por supuesto
1840: mb: claro
1841: ju: claro
1842: ru: lo qué, lo qué (dirigiéndose a ju)
1843: ju: [---]
1844: es: [pero ya depende del chaval como sea si a lo mejor
1845: ru: ahí va ahí va (contestando a ju)
1846: mb: si el chaval es
1847: ru: yo yo doy una semana y mucho es, aquí [---] eh o si no
1848: ju: una semana
1849: es: eso es
1850: ru: que eso esto es bueno eh, te lo digo
1851: es: yo creo que eso depende de
1852: ru: eso es sano eh, para los pulmones para todo eh
1853: es: pués del chaval ¿no?, del chaval como sea, si a lo mejor es tranquilo, pués a lo mejor se espera más tiempo que uno que eh eh eh, (gesticula) una máquina de revolución vamos
1854: ru: lo vas a mover de ahí
1855: el: un conejo
1856: mb: ¿cómo?, lo primero que se debería
1857: ru: [---]
1858: mb: lo primero que se debería de hacer es que el hombre respetara a la mujer ¿no?
1859: es: y él uno al otro, porque a lo mejor hay un caso que es al revés
1860: mb: claro, también, claro
1861: ru: si, es imposible ¿no?, impo tiene que, la tía tiene que ser un tío porque se ha inves

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1862: es: pero ¿porque tiene [que ser al revés? a lo mejor hay un caso que es la chavala la que lo presiona a él
1863: ju: [no vamos a ver [---] dice que la tía quiera y el tío no quiera
1864: ru: si pero es muy difícil, como no sea el tío travesti de esos no creo que (da palmas)
1865: ju: pero entonces no
1866: mb: pero que tiene que ver,
1867: ru: bueno vale sigue sigue
1868: mb: puede ser un
1869: pm: entonces para terminar, creéis que se podía haber resuelto de otra forma ¿no?
1870: es: si
1871: mb: si
1872: el: claro
1873: ju: claro
1874: ru: claro
1875: ju: [---]
1876: ac: si hubiera ido siempre
1877: ru: hombre
1878: mb: (manda callar a ru)
1879: pm: pero que
1880: ru: ¿cúales las dos?
1881: pm: lo que ha pasado, lo del empujón y tal, las discusiones
1882: ju: lo del [---]
1883: mb: si se hubiera [---]
1884: ru: pués claro dándole un besito al otro
1885: pm: ¿cómo?, hablando, esperando, ¿cómo creéis?
1886: mb: hablándolo, hablándolo
1887: es: yo que sé hablándolo los dos
1888: el: hablando y dejando un tiempecito
1889: ac: con cariño
1890: pm: venga vale pués terminamos este caso y ahora Victoria os lee el segundo ¿vale?
1891: ru: espérate espérate vamos a terminar
1892: pm: terminamos
1893: ru: ¿ya ya?
1894: pm: tenemos que pasar al siguiente
1895: mb: venga ya está
1896: ru: pero si no hay más nadie
1897: pm: ¿tú tienes algo más que decir importante?
1898: es: va a decir una tontería, venga dilo
1899: pm: venga dila
1900: ru: no da igual sigue
1901: pm: no dila dila
1902: ru: vamos a pasar al siguiente que me da verguenza es que soy un poco tímido
1903: mb: venga ya
1904: es: si (con ironía)
1905: mb: venga tú te lo vas a creer, ¿tímido?

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTERGÉNERO 2 - GRUPO MIXTO 2

1906: Pvi: (no se puede saber la duración de la exposición porque está cortado)¿creéis que se podían haber resuelto los problemas que tenían?
1907: pa: sí
1908: ra: hombree
1909: mr: no
1910: pa: ¿que no de qué?
1911: mr: bueno sí, peroo, yo que sé, yo cortaría(PAUSA)
1912: Pvi: ¿cuándo?¿cuándo cortarías?
1913: mr: pues, yo que sé.Si no quiere, y obliga, [pues]
1914: ra: [en el] momento en el que me amenaza con que se va a ir con otra chavala
1915: mr: [---]
1916: rf: que se había ido para el cine y el otro (Marta se ríe pero se tapa la boca con la mano)se fue a safar
1917: (Todos se ríen de su comentario)(PAUSA)
1918: (Llega un momento en el que miran a Pvi y Pmi y sueltan una carcajada)
1919: ra: hombre, hablando todo se soluciona, ¿no?(PAUSA)
1920: Pvi: ¿qué haríais si os encontrárais en la, en esa situación?
1921: pa: yo lo mando [a la mierda]
1922: ra: [cortar]
1923: pa: mandarlo a la mierda
1924: mr: cortar
1925: rf: yo le hubiera dado un poquito más para atrás y que se hubiera dado en la cabeza (todos se ríen ante el comentario)
1926: ra: que perro
1927: Pmi: venga, ¿qué creéis? ¿Creéis que que el chaval tuvo la culpa de lo que le pasó [a laa chavala]?
1928: ra: [sí]
1929: rf: [sí] (asiente con la cabeza)
1930: pa: [hombre, claro si te parece]
1931: mr: [sí]
1932: Pmi: discutidlo entre ustedes
1933: mr: síii
1934: rf: [---]
1935: ra: no, esperaté, le pega un empujón porque no [quieree]
1936: rf: [---]
1937: an: [ostia, se lo] podía haber pegado y seguir dando el paseillo
1938: ra: como que no
1939: rf: que no
1940: pa: ¿que no por qué? Vamos a ver. Si tú me dices a mí eso, pues tú eres el que me pega y el que me tira para atrás, ¿no?
1941: rf: pues claro
1942: an: [---]
1943: [---]
1944: pa: ¿tú tienes la culpa?
1945: rf: ¿qué?
1946: pa: tienes tú la culpa

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

1947: ra: [tendrás que respetarla]
1948: an: [la culpa la tiene ella [---]]
1949: pa: [es la opinión de ella]
1950: rf: el empujón fue flojito fue flojito, hombre, que tampoco
1951: (todos se ríen con la broma)ojú, no lo hizo con maldad, el chaval
1952: pa: noo (con ironía)
1953: ra: no solamente la ha dejado paralítica
1954: an: pero eso fuee, yo que sé, un error de cálculo
1955: ra: eh
1956: pa: sí pero es que [[---]]
1957: ra: [que no calculó]
1958: mr: pero es que no tiene que [pega, vamos]
1959: pa: [es que el que pega 1], pega 2, pega 3 y pega 4
1960: an: hombre si le ha pegado una y la dejado mongola para que le va a pegar más (todos se ríen)(TIEMPO DE RISA)
1961: rf: que bueno eres tío(dirigiéndose a ángel)
1962: (PAUSA)
1963: an: ahora ¿quién tiene la culpa él o ella?
1964: ra: [él]
1965: pa: [él]
1966: mr: él
1967: pa: [pues porque la lleva]
1968: mr: [---]
1969: ra: si le propone eso
1970: an: sí
1971: ra: y ella no quiere.No tiene por qué obligarla
1972: mr: es verdad
1973: an: no la ha [obligado, él no la ha obligado, no la ha obligado]
1974: ra: [ni tampoco creo yo que no no no noo] ni tampoco tiene por qué amenazarla con que va a tener otra aventura con otra [chavala],
1975: pa: [eso]
1976: ra: si ella no quiere no tiene por qué [hacerlo. Si en verdad la quiere]
1977: an: [bueno, pues a lo mejor la amenaza, se pica y] tiene suerte (Marta se rie)
1978: ra: si en verdad la quiere no tiene por qué amenazarla
1979: pa: [pero vamos a ver]
1980: ra: [si no quiere pues] eso es eso tiene que surgir por la parte de los [dos]
1981: pa: [pero] en verdad la otra también es tonta, porque vamos quedarse con él, la verdad
1982: ra: también, [no tiene por qué quedarse]
1983: an: [---]
1984: pa: [también [---]]
1985: ra: hombre si lo quiere mucho (PAUSA)
1986: an: [---]
1987: pa: hombre si tú estas viendo que un tío te trata así. Es que yo

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

no dejo que un niño me tratae así
1988: ra: es verdad
1989: (PAUSA)
1990: Pmi: venga, ¿creéis que él quería hacer eso?¿ quería que ella se rompiera la columna?
1991: ra: [no]
1992: mr: [no]
1993: pa: [hombre, que se] rompiera la columna no pero yo que [sé]
1994: an: [una pata] vale (marta se ríe)
1995: pa: cuando tú le pegas a alguién no es por
1996: Pvi: ¿creéis que estas cosas son habituales?
1997: an: que va
1998: mr: no, [sí que pasa]
1999: ra: [hay de todo]
2000: mr: es verdad
2001: an: sí, pero no se va a partir la columna por una mierda empujón
2002: ra: sí se puede
2003: pa: pues sí, porque te puede dar en un mal sitio
2004: ra: no ha sido, ha sido en la columna ha sido por la operación, que ha salido mal
2005: an: ostia que entonces la culpa no la tiene él, la tiene el médico
2006: (4)
2007: ra: la tiene él por haberla tirado ¿no?
2008: an: pero si ha sido culpa de la operación QUE SE HAYA QUEDADO MALA DE LA COLUMNA
2009: ra: pero si no la hubiera tirado él
2010: an: entonces la culpa la tiene el médico
2011: pa: pero si el otro no lo hubiese empujado, no le hubiera pasado nada
2012: ra: si no lo hubiese tirado, no tiene porque entrar en la operación
2013: an: ¿la ha empujado?, ostia ahora [---]
2014: (mr, pa y ra rien)
2015: pa: me he perdido (ironiza mirando a an)
2016: Pmi: Álvaro, ¿tu qué crees?, venga dí algo que la otra vez estuviste muy participativo, di algo
2017: (3.5)
2018: (los otros dos chicos lo animan a hablar)
2019: Pmi: venga ¿tú que?, tú tú ¿cómo ves eso?, ¿tú crees que que hay tuvo alguién la culpa o lo que pasó, pasó por casualidad?, ¿tú que crees?
2020: al: yo que sé
2021: Pmi: por ¿cómo ves el caso?, ¿qué crees?
2022: rf: darte a la fama
2023: an: esto es como operación triunfo, ya sabes
2024: Pmi: no te no te da pistas ¿no?, no creés que el chaval tuvo la culpa o que la chavala la tuvo por seguir con él, nadie la obligaba
2025: al: a donde vás, él va a tener la culpa
2026: rf: [---] (parece expresar que tampoco la tiene él)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

2027: Pmi: los dos
2028: al: claro
2029: Pmi: ¿porqué?
2030: al: porque, el hombre porque la empujó, y la niña porque estaba con él
2031: an: y la niña por haberse dejado empujar
2032: (rien las tres chicas)
2033: pa: no por haberse no [---]
2034: al: por tener muy poca estabilidad
2035: rf: [---]
2036: al: por tener muy poca estabilidad
2037: rf: [---]
2038: (2.8)
2039: Pvi: además de de dejarlo, como vosotros decís, ¿véis alguna otra posibilidad para solucionar los conflictos anteriores?
2040: an: ¿qué quería ir él él al cine y ella al bar?
2041: ra: hablarlo eso hay que hablarlo
2042: an: pués que se vayan al cine se compren una Coca Cola y [---]
2043: ra: o que una vez no o que una vez vayan al cine y otra vez vayan al bar
2044: rf: o que vayan los dos [---]
2045: ra: que se vayan turnando
2046: an: o los dos a la vez, primero al cine y luego al bar
2047: mr: eso
2048: ra: así es, independiente, [---] al bar y luego al cine
2049: (2.1)
2050: an: ya está
2051: Pmi: ¿qué haríais ustedes si os encontrarais en esa situación?, imaginaros que, las chicas por ejemplo, sois las que os habéis quedado paralíticas
2052: ra: (resopla)
2053: Pmi: ¿qué qué qué haríais con el chaval?
2054: ra: denuciar al tío vamos
2055: pa: yo lo mato vamos
2056: Pmi: ¿cómo lo trataríais?
2057: mr: denunciar no porque las denucias está [---]
2058: (murmullo)
2059: (2)
2060: ra: no se yo creo que lo denuciaría vamos
2061: Pmi: ¿seguiríais con él?
2062: ra: si voy a seguir yo con él, venga
2063: mr: si ¿no? venga (irónico)
2064: ra: aparte de que no, no es plan
2065: Pvi: ¿y si él llega arrepentido y os dice que os quiere un montón?
2066: ra: [si (irónico)
2067: mr: [que se vaya a chuparla, porque no va a volver
2068: ra: que se vaya con otra
2069: Pmi: venga los chavales ¿qué decís a eso?
2070: an: ¿el qué?
2071: Pmi: a eso, imaginaros que habéis sido ustedes los que habéis

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

empujado sin querer hacerle daño pero lo que ha pasado, y ¿qué haríais?
2072: an: ostia
2073: Pmi: ¿qué haríais?, venga, Rafael tú que harías?
2074: rf: ¿yo que haría?
2075: Pmi: ¿tú te?
2076: rf: ya no se puede hacer nada, ¿no?,
2077: Pmi: pero
2078: rf: ya se ha quedado paralítica ya que vas a hacer
2079: ra: pedirle perdón
2080: al: perdón dicho está
2081: Pmi: venga ¿pero intentarías hablar con ella o disculparte?
2082: rf: dejaría un tiempo ¿no?, que pasara un tiempo, y ya después si eso hablaría con ella, pero vamos
2083: ra: ¿y de qué sirve el tiempo?
2084: rf: hombre porque no se va a ir en el hospital mira que ha sido sin querer,
2085: (rien sobre todo las chicas)
2086: rf: te he dejado toda tu vida en una silla pero vamos no, no te lo tomes a mal
2087: an: me perdonas
2088: (4)
2089: Pmi: venga ¿alguna cosita más?
2090: (4)
2091: al: ¿algo más?
2092: (5)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTERGÉNERO 1 - GRUPO MIXTO 3

2093: pm: exposición del caso y termina diciendo ¿quién tiene la culpa?, si se podría haber evitado, discutir entre vosotros
2094: lu: él
2095: be: pués claro
2096: es: la culpa la tiene él
2097: be: está claro
2098: al: claro
2099: lu: hombre
2100: er: la culpa él, si
2101: be: es que yo no me voy a suicidar por un, vamos
2102: es: no yo te digo una cosa, yo soy la madre de esa chavala
2103: be: y lo rebiento (riendo)
2104: es: no no no no, yo te digo una cosa, yo soy la madre de esa chavala y aunque a mí me cueste la cárcel ese va a comer tierra como la está comiendo mi hija, punto
2105: (todos rien)
2106: es: no porque [si mi hija por culpa de él está muerta, hombre nadie le dijo que se suicidara pero la culpa la tuvo él
2107: al: [pero
2108: (todos asienten con la cabeza)
2109: es: pero yo te digo una cosa, a mí me costará la cárcel todo lo que tú quieras, ahora que a ese lo mato yó, a mí me da igual, pero vamos de todo
2110: (3)
2111: be: es verdad, es verdad
2112: al: siento mucho su disgusto (dirigiéndose a es en broma)
2113: be: es verdad, es que es que yo no me mataría por por un
2114: os: pero antes de
2115: al: hombre
2116: lu: pero es que él
2117: os: él le dijera todo eso [---], se lo podía haber preguntado que porque estaba siempre
2118: es: porque le daba la gana porque una chavala que no
2119: al: es que supuestamente si es su novia, pués o un poquito de respeto O QUE ELLA HABLE CON EL
2120: be: es que si es su no no no [---] (al y be hablan simultaneamente)
2121: al: ella ha sido tonta de no pedirlo
2122: be: porque si es su novia y está con él, ¿para qué está con él si te?, ¿para qué está con ella? si te lleva todo el día
2123: al: porque lo dejará mucho [---]
2124: be: no él, él a ella, ¿porqué está con ella si te lleva todo el día metiéndo?, ¿porqué [---]
2125: al: porque a lo mejor es para para decir anda que tengo novia, y que todo el mundo ostia pués el fulanito tiene novia
2126: lu: porque al principio se creía que era broma de
2127: be: [---]
2128: al: no porque la chavala le da algo que él busca

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

2129: be: si
2130: al: hay mujeres que también le dan
2131: be: (rie)
2132: es: ozú tío
2133: (4)
2134: pm: venga pensad que él es bromista con todo el mundo no solo con ella
2135: be: pero eso no, eso es una broma
2136: al: pués mira ya le vale para ya le vale para que deje de ser bromista para toda su vida
2137: er: pero que no se pase
2138: be: es que una vez vale y dos pero ya tres no ya no
2139: (rien)
2140: be: hombre yo que sé, una broma es una broma ¿no?, pero yo que se, eso ya
2141: es: hombre que sea bromista bueno pero yo que se que yo tengo un poquito mas de=
2142: be: eso ya no es una broma
2143: er: =cabeza
2144: es: de cabeza y digo coño yo puedo ser bromista con todos mis amigos pero si siempre está con ella pun pun pun (gestos)
2145: be: pero no
2146: al: si pero es que él él él tampoco creo yo que tuvie
2147: be: eso no es una broma, una broma es decirle [---] tu madre, pero coño decirle
2148: es: ea
2149: al: pero él a lo mejor pensaba que con sus bromas él le daba menos importancia que ella y él pués le dió yo que sé
2150: es: pero hay que ser muy tonto para
2151: al: no pensaría en ningún momento que se podía llegar a suicidar por él
2152: lu: pero además no puede hablar con él y decirle que le molestan las bromas y eso
2153: es: ya pero vamos a ver si
2154: al: ella ha sido tonta de no decirle oye mira aquiií punto, más claro que el agua
2155: be: es verdad, eso también, es verdad, la culpa también tiene el la porque no habla
2156: lu: es que si no dice que me molesta esto o lo que sea
2157: es: [---] no tiene miedo [---], pero a lo mejor ella tiene miedo de si le dice algo volverlo a
2158: lu: ¿pero miedo de qué?
2159: es: [de que se ponga violento con ella (gesticula mucho)
2160: al: [---]
2161: be: (rie)
2162: al: pero que puede discutir
2163: es: si está siempre metiéndose con ella [---]
2164: al: pero te puede hablar, después de haberla dejado tantas veces en ridículo una más no creo que le importe
2165: (todos ríen)
2166: es: ea por eso, eso molesta y ella a lo mejor [---]
2167: al: o ella podría haber

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

dicho haberle dicho [hablar con él de alguna manera que ella lo hubiera dejado en ridículo a él
2168: es: [le da una paliza, ya está
2169: (2.1)
2170: be: es verdad , yo, es verdad [---]
2171: al: ella puede haberlo dejado en ridículo a él, perféctamente
2172: es: si pero a lo mejor ella no es tan, yo que se
2173: lu: claro tan bromista como él
2174: be: pero eso no hay que ser bro es que yo vamos es que yo [---]
2175: es: MIRA A MI ME DICE LA
2176: al: ES QUE ELLA podía haber hablado con él perféctamente y decirle mira me molesta y si está puesto con las bromitas pués le dice pués ahí te quedas, te vas por ahí, y ...
2177: es: a mi me lo hará una vez, dos pero tres ya no porque es que a la tercera te lo digo, [es que me cago en sus muertos, es que le pego una paliza que se caga vamos
2178: be: [es que
2179: (todos se ríen)
2180: es: vamos a mi me dejas tú de tonterías, tú vamos
2181: lu: que si que si
2182: es: tu te meterás conmigo una o dos pero a la tercera vez ya es que, apaga y vámonos
2183: be: es que es ver eso si es verdad
2184: al: y la familia la familia ha lo que quiere es remover mierda, tanto buscar
2185: es: no remover mierda no, que
2186: be: HOMBRE, VAMOS si a tí se te muere tu hijo por culpa, vamos yo lo mato yo lo mato
2187: al: pero él no ha sido él no ha sido el que ha puesto las manos para que se suicidara
2188: be: me da igual, le pego un tiro
2189: es: bueno pero pero a hecho
2190: be: es que
2191: es: ha hecho cosas para que ella
2192: lu: claro claro
2193: [---] (alboroto) (4)
2194: al: bueno como la ley lo más seguro que no hiciera nada en ese caso
2195: es: pués yo me lo cargo
2196: al: que la la ley que cada uno se tome la ley por su mano
2197: es: claro
2198: be: es verdad yo lo mataría
2199: es: pistola, navaja de todo
2200: be: yo lo mataría
2201: es: [---]
2202: pv: ¿y si fuérais los amigos?, los amigos de
2203: be: [---]
2204: al: [pués iríamos a [---]
2205: es: [---]
2206: er: [---] (haciendo gestos de no con la cabeza)
2207: al: a él le daríamos

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

2208: er: yo no le hablo más
2209: be: hombre está claro
2210: es: pero vamos, yo es que yo a lo mejor haría eso el no hablarle más yo es que le pegaría la paliza de su vida
2211: be: (rie y dice que sí con la cabeza)
2212: er: está bién
2213: es: porque no hablarle más bueno no se le habla más y ya está pero no le duele nada
2214: be: un palizón
2215: es: un buén palizón si se acuerda de
2216: be: eso si es verdad porque yo que se eso no va a porque tú le dejes de hablar no quiere decir que vaya a
2217: es: QUE NO QUE LE DEJA DE HABLAR Y NO LE DUELE
2218: be: eso eso
2219: es: pegale un bolazo en la cabeza verás
2220: (todos rién)
2221: es: con un [---] (haciendo gesto de pegar con la mano), verás si le duele
2222: (4.5)
2223: pm: venga pensad que ella también tiene parte de culpa ¿no?, porque
2224: be: [hombre claro si
2225: al: [hombre (gestos de si)
2226: es: está claro
2227: er: está claro
2228: pm: nadie nadie le obligaba a seguir con él
2229: al: pero la culpa la tine él que fué el que empezó
2230: be: no pero ella también tiene culpa porque si yo que si mira si un si tú te metes conmigo, te vas a meter una vez, dos no te metes está claro, yo ser así tontita yo aunque no hable yo he estado muy calladita ya está eso ya
2231: es: un palizón
2232: (2)
2233: be: la jefa pone la paliza así que
2234: (se respira tensión)
2235: pm: ella era cotilla, contaba las cosas de la relación
2236: al: ¿PERO LO ERA O ERA PORQUE se lo decía para dejarlo en ridículo?
2237: er: pero
2238: pm: no ella era cotilla de verdad, vamos que le gustaba, le gustaba hablar de sus cosas entonces claro
2239: be: pero en verdad lo hace todo el mundo [porque a lo mejor estamos todas las amigas y a lo mejor yo le cuento a mis ami[
2240: al: [porque ya es tu grupo
2241: pv: [eso no es cotilla
2242: be: eso no es ser cotilla es verdad es verdad eso no es ser cotilla
2243: es: hombre eso se está entre amigas y se le dice mira [---]
2244: be: eso se

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

cuenta eso se cuen es que eso se cuenta
2245: pm: no pero verder un poco la intimidad así da un poco
2246: es: a eso no que coño
2247: lu: (rie)
2248: be: eso ya depende de la persona ¿no?, si por ejemplo si yo lo quiero contar pués
2249: es: a lo mejor le gusta
2250: be: es eso porque a lo mejor hay gente que se calla más y no habla, pero vamos
2251: es: a lo mejor tiene mucha confianza, pero vamos de
2252: lu: pero a lo mejor a lo mejor era cotilla porque el otro le ponía en ridículo
2253: al: pero si era feliz si ella era feliz siendo cotilla=
2254: be: =pués déjala coño
2255: er: claro
2256: (2)
2257: es: yo que se
2258: pm: venga Oscar ¿tu que piensas?
2259: es: Oscar está ahí (riendo)
2260: os: que tiene culpa sobre todo el chico
2261: pm: igual ¿no?
2262: es: un palizón
2263: pm: pero ¿crees que quiso hacer él pensaba que iba a acabar así?
2264: os: [---] para que se matara pero
2265: al: [---]
2266: lu: [---]
2267: be: eso pero para por lo menos para reirse de ella lo hacía
2268: es: hombre
2269: pv: y si vosotros en una situación parecida y está sabes y uno de vuestros amigos se mete con su novia ¿vosotros que le decís?, ¿actuaríais ahí o dejaríais?
2270: es: yo que se
2271: be: [---]
2272: lu: hombre le diríamos algo
2273: os: [---]
2274: er: [---]
2275: al: [---] si es mucha amistad la que tengo con esa persona, no dejaría que le hablara mal, ni que le hablara mal ni que le nada, es que
2276: er: otra paliza
2277: al: otra paliza
2278: es: otra paliza, hombre pués ya
2279: os: o una broma o dos pero eso ya se pasa
2280: al: hombre es que hay hay [bromas y bromas es que no es la cantidad de bromas que haga sino cómo y cuando las haga
2281: be: [es que es eso hay unas bromas que a lo mejor
2282: es: es que puede se puede hacer dos cosas, una cosa meterte y decirle quillo pararle los pies, y después yo que se y el novio no decirte nada y después la segunda vez decirle decirle quillo pero es que esto es una cosa de pareja tú no te tienes porque meter
2283: be: es que es eso porque la gente pués claro
2284: al: si pero tú si la deja

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

en ridiculo delante tuya, tú si puedes decir es que
2285: es: si pero te puede
2286: al: ES MI AMIGA Y YO yo delante mía tú no le vas a decir nada [---] (gesticula)
2287: be: pero es que él va a hacer lo que le de la gana (parando las gestos a al)
2288: es: que sabes que el chaval te puede contestar [---], sino te contesta no pasa nada
2289: be: como quiera
2290: al: pero es que yo no lo veo meterme en la relación de ellos sino que él no debería de insultarla a ella delante de mi presencia ¿porqué?, porque a mí me molesta
2291: be: pero si delante tu
2292: es: pero si la [---] le da igual, aquí y en Pekín
2293: be: es que eso es que delante tuya
2294: al: bueno pués paliza
2295: be: paliza
2296: al: pués paliza
2297: be: paliza es que
2298: es: paliza, un machete uno, una catana (da palma)
2299: (3.5)
2300: es: paliza, paliza
2301: pm: Elena tú ¿quieres decir algo?, que eres la que menos ha hablado de las chicas
2302: er: no hombre yo estoy de acuerdo con ellas
2303: (be, es y al rien)
2304: pm: emite emite tu emite tu opinión emite tu opinión personal ¿tú crees?
2305: er: no hombre que el chaval ha tenido la culpa hombre porque no tenía que haber
2306: pm: ¿totálmente la culpa?
2307: (be da golpes de complicidad a al esperando a ver que dice er)
2308: er: no toda no pero que no porque
2309: es: toda toda (cantando)
2310: er: si es el novio de ella pués tendrá que respetarla ¿no?, ya que es el novio
2311: es: hombre
2312: palizón (mirando hacia atrás)
2313: (be y al están distraidos entre ellos)
2314: pm: ahí hay una cosa que la chavala lo quería, ¿creéis que él se ha aprovechado de eso?
2315: es: si seguro
2316: be: [si
2317: al: claro fijo
2318: os: [si
2319: lu: [si claro
2320: er: [si
2321: es: diciendo ésta porque me quiere a mí mucho no me va a decir nada ni me va a hacer nada así que pués me aprovecho
2322: pm: y ¿qué haríais vosotras? ¿que le aconsejaríais a una amiga

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

vuestra que fuera así?
2323: es: palizón
2324: be: que lo dejara
2325: al: que lo dejara
2326: er: que lo dejara
2327: es: que después la persigue, palizón
2328: (todos rien)
2329: be: no si que lo dejara ya está
2330: pv: ¿creéis que es difícil que se de el caso contrario? ¿que sea la chica la que ridiculize al chico?
2331: be: no
2332: er: es más difícil
2333: al: muy difícil
2334: be: pero no es pero no es tan difícil
2335: os: pero es posible
2336: es: hombre hay casos de esos pero siempre
2337: al: hombre siempre si
2338: er: hombre que los hay pero que no
2339: es: hombre también se puede pre se puede presentar el caso ¿no?, pero yo que se yo creo que que hay menos casos de esos que al revés ¿no?
2340: lu: claro
2341: er: (asiente con la cabeza)
2342: be: hay más
2343: pv: ¿porqué?, ¿porqué pensáis que hay menos casos?
2344: be: yo no he dicho que haya menos casos
2345: os: porque el mundo es más machista
2346: be: yo pienso que es igual
2347: os: porque el mundo es más machista que femenino
2348: es: eso
2349: er: eso
2350: pm: venga Berta ¿tú porque crees que es igual
2351: be: yo
2352: pm: que has dicho yo creo que es igual
2353: be: es verdad porque también hay también hay tíos que quieren mucho a su novia o lo que sea y a lo mejor hace lo mismo con él, eso no tiene nada que ver
2354: es: pero no porque sea una [---]
2355: be: pero eso no tiene nada que ver que sea una mujer porque haga eso tambien las mujeres podrán hacer eso con los hombres
2356: al: pero también tiene que ver
2357: lu: pero es que él no quiere [---]
2358: al: la pareja [---]
2359: be: [---] pero pero también los hay
2360: es: [---]
2361: al: la pareja tambien tienes que ver
2362: be: Ale ponte en esa situación pero al revés, también los hay ¿porque no los hay?
2363: pm: ¿cómo creéis que se siente un hombre cuando por ejemplo la novia está viendo una revista y ve a un tío bueno y le gusta?, ¿cómo creéis que se se siente el hombre?

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

2364: be: pués mal
2365: er: pero
2366: al: encabronao
2367: es: porque es que
2368: be: es que cuando por ejemplo que tú estás, ella está con su novio y su novio ve a una, pués también le sienta mal ¿no?
2369: es: yo es que le parto la revista
2370: al: hombre depende también de lo que [---] de los dos
2371: pm: ¿creéis que el chaval se sentiría hay también ridiculizado?
2372: be: hombre (asintiendo con la cabeza)
2373: pm: cuando la chavala
2374: os: hombre si se lo restriega por la cara
2375: pm: le llama la atención
2376: be: aunque aunque yo creo
2377: lu: depende de como esté mirando la revista ¿no?
2378: be: aunque yo creo que no es lo mismo
2379: al: yo no pués a mi me daría igual que quieres que te diga
2380: be: no pero no
2381: pm: o alguién por la calle que se quede mirándolo
2382: es: hombre eso ya es para
2383: al: [---]
2384: es: yo que se si
2385: lu: [---]
2386: es: [---] hombre yo voy por ejemplo yo soy un hombre y yo voy con mi novia y mira a los chavales, pués yo le digo quilla córtate un poco porque aquí estoy yo
2387: be: [---] (haciendo gesto de tapar los ojos)
2388: (rien)
2389: es: hombre, y si es al revés lo mismo se lo digo digo quillo que estás haciendo mirando, que te voy a meter así , te voy a partir toda la cara
2390: (siguen riendo)
2391: (4)
2392: pm: bueno pués vamos a pasar al segundo caso

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

DILEMA INTERGÉNERO 1 - GRUPO MIXTO 4

2393: pv: [...] exposición del caso y dice "que se suicida", consecuente, con ambiente tenso ra mira a ma de forma repentina con risa tensa y ella le devuelve la mirada, finálmente p dice que la familia hace responsable al novio y les pregunta lo que piensan)
2394: em: vamos yo no he vivido eso, en verdad mi amiga no se ha suicidado ni nada, pero, yo qué se mi amiga tuvo un novio que que era así, no la, no le dejaba en ridiculo delante de los amigos pero la trataba mal, en verdad, pero al final él es el que se quería suicidar, en verdad, pero yo que sé que yo siempre he estado con mi amiga y me daba igual sabes, que incluso a mí el amigo, que incluso yo lo conocía hacía muchos años ya, me decía de todo, tambíen, sabes, pero vamos que, yo que sé, que yo, es que se suicida mi amiga y es que lo mato, vaya
2395: ra: [---]
2396: ma: está claro (risa tensa)
2397: (3.7)
2398: pv: vosotros ¿no tenéis?
2399: ra: [---] (se dirige a ma dándole una palmada en la espalda)
2400: ma: venga ya [---] (dirigiéndose a ra)
2401: ra: yo que sé (2.1) que tampoco hay que suicidarse porque yo que sé
2402: em: ¿pero si te comen la cabeza?
2403: ma: pero si la chavala se sentía muy mal
2404: (4)
2405: (ma y em miran a ra)
2406: pm: venga discutir entre vosotros, no hay respuestas mejores que que otras, discutir ustedes qué cómo lo véis, si creéis que, que si os hubiera pasado a vosotros, o a algún amigo cómo reaccionaríais, si daríais consejos, si, si dejaríais que hicieran lo que ellos quisieran
2407: em: ¿a quién a mi amiga o?
2408: pm: a los dos
2409: ra: a él, ¿no?, por que si ella no [---]
2410: (rién todos)
2411: em: a él a ella no
2412: pm: si hubiérais estado en el grupo y véis que se está metiendo con ella y
2413: ra: hombre yo que sé
2414: ma: pués yo hablaría con el novio ¿no?, si es mi amiga
2415: (2.4)
2416: pv: ¿y qué le diríais?
2417: ma: pués que no se pase con ella, y además convencer a mi amiga para que lo dejase, si la trata así
2418: (4.7), (mira a ra)
2419: pm: venga ¿quién?
2420: em: yo en verdad, cuando pasó, pasaron cosas, me metí sabes con los dos, hablé con los dos, lo que pasa que al principio mi amiga no me hacía caso, ella era la ciega, ¿sabes?, que decía que, que lo quería mucho, que no lo quería dejar, que se quería matar, que no se qué, así tonterías ¿sabes?, pero ahora se ha dado

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

cuenta perfectamente de que no, de hecho ella tiene diecisiete años, que no va a vivir una cosa así, ¿sabes?, se ha llevado dos años con él, y ahora él es el que está mal, está en tratamiento y todo, ¿sabes?, que hacía bastantes cosas mal, se quería tirar hasta por la vía del tren
2421: (3.5)
2422: pv: ¿vosotros aguantaríais eso?, ¿cómo persona?
2423: ma: no (en voz muy baja)
2424: em: [no]
2425: pv: [¿os dejaríais que vuestra pareja os ridiculizase en público o o en?
2426: em: no
2427: ra: que va
2428: fr: (gesticuliza que no con la cabeza)
2429: em: vamos es que ni una
2430: pv: porque es que normálmente en los grupos si hay bromas, ¿no?, hay que ver ésta ¿no?, que se ha puesto no se qué, hay que ver la, bromas que todo el mundo participa, digamos, que todo el mundo se ríe, que de vez en cuando te hace gracia
2431: em: pero no todos los días, es ques
2432: ma: si es una broma no pasa nada, pero si es una cosa que está hay todos los días y siempre empieza
2433: pv: entonces pensáis que deja de ser broma cuando es diáriamente
2434: (ra y em dicen algo al unísono y fr asiente con la cabeza)
2435: em: si empieza ya con las bromas siempre, hombre a lo mejor si es una broma al principio pués vale me reiría, pero si me molesta, no se lo diría delante de los a (parece querer decir amigos pero cambia) a lo mejor delante de todo el mundo, incluso si ya me lo dice más veces, le digo, cállate ya porque es que no sé que estás haciedo, vaya, haciéndote el superior de todo delante de todo el mundo, [---] me dá igual vamos, que no
2436: pv: ¿creéis que se dan más las bromas del chico a la chica, hacía la chica, o la chica que se mete con el chico
2437: em: el chico a la chica
2438: ra: [---] (en voz muy baja)
2439: em: [---] ¿no es verdad?
2440: pm: venga los chavales, Francisco, Rafael, venga que tenéis que decir
2441: ra: nada lo mismo, yo que sé
2442: pm: pero ¿creéis, quién creéis que es el culpable?, ¿creéis?, es que la familia acusa al chaval
2443: em: hombre
2444: ra: hombre
2445: em: a lo mejor hay algunas chavalas que también hacen bromas y son los chicos los que se dejan de comer el coco y todo, sabes, pero las niñas como siempre suelen ser más maduras que los niños, ¿me entiendes?, (dirigiéndose a pv) que a lo mejor tenemos la misma edad, pero siendo una niña más madura, no sé, pienso yo, y entonces ella no va a hacer esas bromas, ¿no?, porque, es que, lo va a ver tonto pero él no
2446: fr: depende de la edad que tuviera
2447: em: depen, también depende de la edad ¿no?, pero
2448: (6.5)
2449: (risas que rompen la tensión provocada por la intervención de fr)

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

2450: em: [---]
2451: ra: que no de qué, yo que sé, yo que, hombre la culpa la tiene el chaval ¿no?, pero yo tampoco pienso que sea para suicidarse ni nada de eso
2452: fr: [---]
2453: (4.9)
2454: pm: eso es verdad ¿no?, él no la ha=
2455: ra: =no la ha matado
2456: pm: no la ha matado
2457: ra: claro
2458: em: la mató psicológicamente, ¿no? (3), si le come el coco diariamente, pués, abusa de que ella le quiere mucho a él, entonces la niña pués
2459: (11.2)
2460: pm: pero él era bromista con todo el mundo ¿no?, que no era solo con ella, que
2461: em: pero
2462: pm: también ella era cotilla y contaba las cosas de la relación a las amigas
2463: em: cotilla, eso no es de cotilla
2464: pm: bueno que
2465: em: contar, pero ¿que le contaba él a sus amigas de qué?
2466: pm: las intimidades y demás
2467: em: ¿qué le decía ella?
2468: ra: las intimidades
2469: em: a sus cosas, eso no es ser cotilla, eso yo qué sé si es su amiga ¿no?, pués le contará sus cosas, lo que pasa es que sería un machista, por mí
2470: (7)
2471: pm: venga, los chavales, defenderos
2472: ra: yo qué sé ¿no?,
2473: (3.8)
2474: pv: ¿vosotros estaríais con alguna chica que no aguantase las bromas?
2475: ra: yo que sé
2476: fr: depende del grado de las bromas ¿no?, si son muy pesadas
2477: (3.9)
2478: pv: ¿vosotros haríais bromas de ese tipo?
2479: ra: alguna broma que otra si [¿no?, no para llegar para que, yo que sé yo tengo alguna broma le sienta mal pués me disculpo ¿no?, pero, no creo que llega a más de eso
2480: fr: [no siempre
2481: (5.8)
2482: pm: venga alguna cosilla más que queráis decir y cerramos el caso, ¿creéis entonces que el chaval es culpable?
2483: ra: no
2484: fr: (con la cabeza gesticula que no)
2485: em: si, (2.1) si el se da cuenta de que de que le está, es que le está comiendo la cabeza a la chavala y sigue, pués si que lo es
2486: ma: pero si no se da cuenta

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

2487: ra: eso
2488: (4.2)
2489: em: después de mucho tiempo que eso, ¿eso que paso en mucho tiempo?, en años que estuvo los dos
2490: pm: no se dice, pero piden condena para él, piden que vaya a la cárcel
2491: fr: eso no tiene porqué, porque él no ha hecho nada, solo ha estado hablando y a lo mejor le ha hecho alguna que otra broma pesada, pero la culpa es de ella, que se ha emparanollao ya está
2492: ma: con eso le jodían
2493: fr: él no ha hecho nada
2494: ma: pero si estaba todo el día ahí pués le jodía a la chavala y se sentía mal
2495: fr: pués haberlo dejado y no se hubiese comido más la olla
2496: ma: bueno si lo quería pués pués no quería dejarlo
2497: fr: ¿para que se suicida si lo quería?
2498: em: pero seguro que se ha dado cuenta
2499: (2.9)
2500: (aparece tensión por los gestos y miradas)
2501: em: hombre se suicida porque si sigue así y lo quiere, y no puede estar con él, por que es así, pués dice prefiero matarme
2502: fr: no tiene mucho sentido, [---] seguir con él, que lo siga aguantando o que lo deje, pero no es para suicidarse
2503: (7.1)
2504: em: [---]
2505: pm: ha quedado clarito

Esther (es), Marta R. (mr), Raquel (ra), Elika (el), Marta B. (mb), Paula (pa), Elena R (er), Matilde (ma), Berta (be), Esperanza (es), Ángel (an), Álvaro C.(ac), Julio (ju), Rubén (ru), Álvaro M.(am), Rafael (ra/rf), Luís (lu), Jorge (jo), Oscar (os), Francisco (fr), Alejandro (al)

Profesora/o (p/pv/pm)

ANEXO II. FICHA TÉCNICA DE LA ACCIÓN FORMATIVA

1.- IDENTIFICACIÓN DEL CURSO

Denominación. ADOLESCENCIA Y RESOLUCION DE CONFLICTOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE GENERO			Modalidad. SEMIPRESENCIAL
Programa. CONVIVENCIA, COEDUCACION			Nº. de plazas. 20
Nivel. SECUNDARIA	Nº Horas. 25	Presenciales. 15	No Presenciales 10

2.- OBJETIVO DEL CURSO

Ofrecer al profesorado orientaciones sobre algunos de los procesos psicológicos implicados en la resolución de conflictos por adolescentes, haciendo especial énfasis en la argumentación como acción en la que confluyen pensamiento y lenguaje. Asimismo, analizar el papel de los afectos, sentimientos y emociones durante el proceso conflictivo. Finalmente dotar al profesorado de procedimientos e instrumentos para visibilizar los elementos del episodio conflictivo e intervenir de cara a la construcción de una Cultura de Paz e Igualdad.

3.- ESTRUCTURA GENERAL DEL CURSO

La acción formativa consta de 6 módulos orientados a la adquisición de conocimientos y especialmente competencias y habilidades a través de actividades prácticas, apoyadas en un soporte teórico previamente trabajado por los/as participantes.
Todos los módulos constan de una parte no presencial, que corresponde al bloque teórico, y, algunos de ellos, de otra presencial para el desarrollo de las actividades que conducen al logro de las destrezas, actitudes y aptitudes implicadas. En total son 25 horas, de las cuáles 10 corresponden a la parte teórica (no presencial) y 15 a la parte práctica (presencial), que puede ser desarrollada en sesiones de 3 horas de duración, completando así cinco asistencias.
Los contenidos a tratar serán articulados hacia la instauración de una cultura de paz e igualdad entre hombres y mujeres, entendiendo el conflicto como un producto cultural susceptible de una adecuada gestión, e insertando la perspectiva de género para determinar la repercusión y sus efectos sobre el desarrollo de mujeres y hombres.

MODULOS DEL CURSO

Módulo/Denominación	Relación de contenidos	Nº. de horas	
		Teoría	Práctica
La Cultura de Paz como proceso constructivo	Hacia la construcción social de la convivencia, igualdad y solidaridad. El Centro Educativo como espacio de relaciones y convivencia. Conflicto versus violencia.	1	
Argumentación y razonamiento moral	La argumentación: una aproximación al pensamiento. El papel de la discusión en el desarrollo moral.	2	3
Relaciones entre iguales en adolescentes	El grupo de iguales como contexto de relación y de construcción de significados.	2	
Conflicto y aprendizaje emocional	Hacia una concepción constructiva del conflicto. El papel de la cognición y el afecto. Hacer visibles las emociones durante el conflicto. La educación de los sentimientos y emociones.	1	3
Género y conflicto en la adolescencia	Construcción del género en adolescentes ("hacer género"). Relaciones de género y conflicto en adolescentes.	2	3
Herramientas e instrumentos de evaluación e intervención para la construcción de la paz y la igualdad de género	La evaluación del razonamiento moral mediante dilemas hipotéticos. El dilema y el debate como instrumentos de intervención. Posibilidades educativas de la argumentación. La narración y los relatos como medio de autoconocimiento y (re)construcción de las identidades personales.	2	6
	TOTAL DE HORAS	10	15
		25	

4.- METODOLOGÍA.

La metodología de este curso será *activa-participativa,* de modo que los y las participantes realizarán ejercicios, dinámicas, simulaciones y actividades prácticas, apoyadas por el contenido teórico correspondiente y por las orientaciones del formador. La secuencia de trabajo de cada módulo será la preparación de su contenido teórico de forma no presencial, con la supervisión telemática del formador y la posible comunicación virtual en red de los participantes para fomentar la comunicación, puesta en común y construcción conjunta de significados. Posteriormente se dinamizarán estos conocimientos de forma presencial mediante las tareas y actividades diseñadas para tal efecto.

Papel del formador: asesoramiento y recapitulación teórica, orientaciones y apoyo,

propuesta y dinamización de actividades, evaluación.

5.- RECURSOS.

EQUIPO Y MATERIAL
Material de consumo: folios, bolígrafos, carpetas, disquetes/CD-ROOM grabables.
Dotación audiovisual: video-reproductor, cámara de video, retroproyector y pantalla, cañón de video, pizarra.
Espacios: aula o sala de reuniones.

NUEVAS TECNOLOGÍAS APLICADAS EN EL CURSO
Dotación informática: un ordenador personal para la utilización de software ofimático y conexión a Internet.
Plataforma telemática: espacio virtual para la comunicación entre participantes a través de un foro o correo electrónico.

6.- EVALUACIÓN.

Por parte del formador:
En general, se trata de un proceso flexible basado en la obtención de información a través de las técnicas siguientes:

a) realización de ejercicios prácticos
b) dinámica de grupos
c) observación

Se analizará la asimilación de:

1. contenidos/conocimientos teóricos esenciales.
2. habilidades/destrezas necesarias.
3. las actitudes implicadas para la consecución de las competencias básicas.

Por parte del profesorado participante:
El formador deberá contar con la auto-evaluación de los y las participantes en relación con los logros y avances que vayan adquiriendo. Dicha auto-evaluación será supervisada, contrastada y transformada en información por el formador para ser devuelta a los y las participantes.

La finalidad de todo el proceso evaluativo es determinar en que medida los objetivos son alcanzados por los y las participantes, analizando el impacto de la acción formativa sobre los mismos y ofreciéndoles un feedback en forma de orientaciones de cara a la intervención.