

**CONFLICTIVIDAD Y
VIOLENCIA DE
GÉNERO EN
ADOLESCENTES. UN
ESTUDIO
DISCURSIVO DEL
AJUSTE
PSICOLÓGICO EN
ESCENARIOS
SOCIOCULTURALES**

Conflicto, género y ajuste
psicosocial en adolescentes

**CONFLICTIVITY AND
GENDER VIOLENCE IN
ADOLESCENTS. A
DISCURSIVE STUDY OF
THE PSYCHOLOGICAL
ADJUSTMENT IN
SOCIOCULTURAL
SCENARIOS**

Conflict, gender and psychosocial
adjustment in adolescents

**Miguel Jesús
Bascón Díaz**

Doctor. Facultad de
Psicología. Dpto.
Psicología
Experimental.
Universidad Sevilla,
España

RESUMEN

La conflictividad y violencia de género entre adolescentes representan preocupantes fenómenos sociales que requieren aproximación interdisciplinaria. Con perspectiva psicológica, este trabajo explora la génesis del conflicto y la violencia en adolescentes relacionando discurso y autorregulación, y para ello pretende analizar el ajuste-desajuste psicosocial, delimitar el papel del género y grupo de pertenencia así como detectar las temáticas que orientan las acciones. Se analiza el discurso (2250 enunciados) de 42 chicos y chicas (14-17 años) debatiendo en grupos, sobre un dilema conflictivo de pandilla y otro con violencia de pareja. Los resultados muestran efectos diferentes del género y grupo sobre la autorregulación discursiva, como indicador de ajuste psicosocial, e influencia del escenario sociocultural. Finalmente, se vinculan los hallazgos con disciplinas afines.

Palabras clave

Adolescencia; ajuste psicosocial; discurso; conflicto; violencia de género; escenario sociocultural.

ABSTRACT

Conflictivity and gender violence in adolescents are worrying social phenomena that require an interdisciplinary approach. With a psychological perspective, this paper aims to explore the genesis of conflict and violence in adolescents relating discourse and self-regulation, and for it analyze psychosocial adjustment-maladjustment, delimits factors such as gender and group membership and detects the themes that guide the actions. It analyzes the discourse (2250 utterances) of 42 boys and girls (14-17 years) debating in groups, a conflictive dilemma gang and other on partner violence. The results show different effects of gender and group on the discursive self-regulatory, as an indicator of psychosocial adjustment, and the influence of socio-cultural setting. Finally, the findings are linked with related disciplines.

Key words

Adolescence; psychosocial adjustment; discourse; conflict; gender violence; sociocultural setting.

1. Introducción

En la actualidad los episodios de conflictos y violencia representan dos de los fenómenos más preocupantes entre adolescentes en nuestra sociedad, ya que pueden desembocar en actos de naturaleza delictiva. Así, el Instituto Nacional de Estadística mediante su explotación del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores, constata el aumento de las infracciones penales en España entre adolescentes durante la serie temporal 2007/2012, es decir, el aumento en el número de delitos en nuestro país. Es por ello por lo que conductas como el hostigamiento, el acoso, la imposición, la discriminación y la violencia contra las mujeres son elementos que demandan creciente atención dentro del colectivo científico, técnico y profesional. Al tratarse de problemas de naturaleza multidimensional se hace necesario y recomendable un abordaje interdisciplinar, que de manera integrada aúne los esfuerzos y las motivaciones de líneas de investigación sociológicas, políticas, sanitarias, pedagógicas y psicológicas.

Desde una posición psicológica, la finalidad general que guía este trabajo se orienta hacia explorar la génesis del conflicto y la violencia, especialmente de género, en adolescentes y para ello pretende analizar el ajuste psicosocial vinculando la dimensión intrapersonal del discurso con la autorregulación del comportamiento, delimitando posibles factores explicativos como el género y el grupo de iguales, así como detectando las principales categorías temáticas que guían sus acciones. Concretamente, se quieren esclarecer las posibles relaciones entre el discurso argumentativo, entendido como medio de autorregulación y ajuste, el género y el tipo de interacción grupal, además de los contenidos que se profieren ante un escenario de conflicto entre iguales y otro de violencia de pareja. Se persigue con ello contribuir al

debate sobre la influencia de estas dimensiones en la autorregulación discursiva de las acciones conflictivas y violentas, ofreciendo algunas ideas de carácter interdisciplinario para el logro del buen ajuste psicosocial.

Como se ha dicho anteriormente, el problema de la conflictividad y la violencia tiene un carácter multidimensional, es decir, entran en juego importantes factores de distinta índole: culturales, sociales, grupales, ambientales, contextuales, relacionales, personales, etc. Aunque este trabajo se centra específicamente en los aspectos psicológicos y más concretamente en la autorregulación discursiva, también es interesante contemplar la posible influencia de los elementos situacionales en los que se desenvuelven los adolescentes. Por tanto se hace énfasis en el estudio de los mecanismos psicológicos durante la adolescencia como procesos vinculados y enmarcados en sus contextos o escenarios naturales.

Se centra el interés en la adolescencia por ser una etapa caracterizada y condicionada por los importantes y numerosos cambios que se producen a nivel físico, psicológico y social (Garaigordobil, 2012), el incremento en las exigencias y dilemas sociales (Alonso y Rodríguez, 2012) y el fraguado de nuevas redes y relaciones sociales. En este sentido, uno de los ámbitos de relación más determinantes durante la adolescencia son los contactos entre iguales, ya que proveen modelos, normas e instrumentos que mediatizan la manera de pensar y actuar de chicos y chicas (Coleman y Hendry, 2003), dando lugar a la aproximación a las características del grupo de pertenencia (Sussman, Unger y Dent, 2004). Reconocida es la importancia y los beneficios que los grupos de iguales tienen para el desarrollo psicosocial durante la adolescencia (Sánchez-Queija y Oliva, 2003). En el seno del grupo sus miembros buscan reciprocidad, mutualidad e intimidad pero obviamente, también se producen

situaciones controvertidas que pueden generar episodios delictivos, conflictivos y violentos (Inglés y otros, 2008).

Así, dos de los escenarios de conflictos más habituales entre adolescentes son las pandillas y las relaciones sentimentales de pareja. En las pandillas, uno de los focos problemáticos más frecuentes son los conflictos que giran sobre la percepción de pertenencia al grupo, la aceptación y el rechazo entre iguales (Yubero y otros, 2010). Por otro lado, muchos casos de violencia parecen encuadrarse en el marco de las relaciones de noviazgo, sobre todo por cuestiones sobre sexualidad, enamoramientos, emociones y afectos (Maldonado, 2005). La Psicología Cultural nos ayuda a comprender el concepto de escenario y su relación con la cognición humana, entendiéndolo como una situación o contexto socialmente definido y reconocido como tal por sus participantes, en los que tienen lugar el funcionamiento psicológico humano (Tulviste, 1999; Cubero, 1999). El escenario de actividad representa un conjunto de suposiciones implícitas que van más allá de los elementos físicos del medio (Cubero y otros, 2005), un legado de elementos históricos y culturales como roles, costumbres y estereotipos, que se reproducen a modo de papeles desencadenando un comportamiento en consonancia con lo esperado. Encontramos por tanto en esta línea una manera adecuada para entender cómo se producen ciertos tipos de comportamientos conflictivos y violentos entre adolescentes ligados a determinados ámbitos socioculturales.

Aunque en las relaciones entre iguales estos comportamientos conflictivos y violentos se producen tanto en chicos como en chicas, hay que tener en cuenta que se observan importantes diferencias, siendo los chicos quienes más infracciones cometen (INE, 2012). Gottfredson y Hirschi (1990) defienden que las diferencias de género en

autocontrol (*gender gap* o brecha de género) podrían explicar las distintas estadísticas entre ambos sexos, sin embargo es un tema aún por esclarecer. El constructo de autocontrol nos lleva a otro proceso como es el de ajuste psicosocial. Cuando se habla de ajuste psicosocial se hace referencia a la adecuación que una persona presenta en relación con las demandas que debe afrontar, principalmente, en sus relaciones cotidianas. Por tanto se refiere al equilibrio mental y emocional de los individuos como integrantes de una sociedad, lo que representa un elemento fundamental de cara al desarrollo y la salud integral. Hemos de tener en cuenta que el ajuste psicosocial ha de entenderse como un concepto complejo compuesto por factores que hacen referencia a la capacidad de adaptación, la madurez intelectual, emocional y conductual, la superación de problemas y frustraciones, la identidad individual y social, o el control de los impulsos (Asociación Pro-Salud Psicosocial, 2012). Así, los problemas de ajuste psicosocial pueden ser variados, al igual que sus causas, pero todos ellos implican en el individuo cierta pérdida en la capacidad para dirigirse y conducirse dentro de un colectivo o comunidad.

Precisamente aquí es donde reside la clave que orienta este trabajo, y que hace referencia al proceso de autorregulación como recurso determinante de cara a la consecución del ajuste psicosocial. En este sentido, uno de los enfoques más reconocidos a la hora de analizar el comportamiento dirigido a la búsqueda del ajuste es el que se centra en el estudio de la autorregulación (García y Días, 2007). Según Baumeister y Vohs (2004) la autorregulación es un proceso que implica un esfuerzo del individuo para alterar sus estados interiores o sus comportamientos dirigido al logro de objetivos, intereses o desafíos. Se trata pues de la percepción de agentividad y capacidad de conducirse hacia metas a través de la toma de decisiones, el control de las necesidades y la activación de los estados mentales y emocionales (Ridder y de

Wit, 2006). En definitiva, la autorregulación supone la monitorización y adaptación del comportamiento orientado al logro de objetivos (Barkley, 2004; Novak y Clayton, 2001).

En este trabajo la aproximación al análisis de la autorregulación se hace a través del estudio del discurso, partiendo del correlato existente entre pensamiento y lenguaje, y centrando el interés en su dimensión argumentativa. Según Billig (1987) la forma en que argumentamos revela la forma en que pensamos. La argumentación representa un género discursivo, una forma típica de enunciado, de expresión y de comunicación que opera como herramienta mediadora, destreza o habilidad comunicativa (Bakhtin, 1986). Pero quizás lo más interesante es la doble dimensión que el discurso argumentativo tiene. En el plano interpersonal se pone de manifiesto en las situaciones comunicativas, pero además en el plano intrapsicológico produce un efecto sobre el propio hablante (Duncan, 1989; Austin, 1990), sirviendo como un importante instrumento de transición entre ambos planos y de autorregulación de la actividad psicológica (Belinchón y otros, 1992). Se constituye así un espacio reflexivo y metacognitivo que modifica el medio interno y la experiencia vital del hablante (Kuhn y otros, 2010).

Por todo lo anterior, durante la adolescencia se antoja clave y preciso estudiar el discurso argumentativo como posible herramienta autorreguladora al servicio del ajuste psicosocial, analizando diversos aspectos relacionados con el género y los escenarios sociales y relacionales.

2. Objetivos

Como se apuntó al principio, este trabajo persigue explorar la génesis del conflicto y la violencia en adolescentes y para ello pretende, primero analizar el ajuste psicosocial mediante una aproximación que vincula el discurso argumentativo con la autorregulación del comportamiento, segundo delimitar posibles factores explicativos como el género y el tipo de grupo de pertenencia, y en tercer lugar detectar las principales temáticas que articulan la argumentación y cómo son reguladas discursivamente.

Todo ello nos va a permitir entender los mecanismos psicológicos que subyacen a las acciones conflictivas y violentas, conocer si son sensibles a los contextos o escenarios de actividad más prototípicos durante la adolescencia, y valorar los contenidos o temas sociales que son manejados a la hora del afrontamiento de los episodios controvertidos. Así, obtendremos una panorámica amplia de esta problemática que va desde un plano micro, como es el individual, hasta uno macro como es el sociocultural.

3. Metodología

3.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron 42 adolescentes de nacionalidad española, 21 chicas y 21 chicos, siendo la edad media 16 años y el nivel socioeconómico medio. Cursaban Educación Secundaria Obligatoria en un centro público de la ciudad de Sevilla. Se decidió realizar la investigación en el contexto educativo por la importancia que

parece tener la escuela y el entorno del aula en el ajuste psicosocial durante la adolescencia (Martínez-Antón y otros, 2007).

La selección no fue aleatoria, sino que se contactó personalmente con este centro educativo porque al formar parte de una Red de Escuelas de Paz estaba interesado en indagar sobre conflictividad y violencia. Tras un protocolo con el consejo escolar se tomó contacto con el centro para conocer los principales problemas y temáticas que articulaban los conflictos entre su alumnado. Se realizaron entrevistas y reuniones con el equipo docente, que suministraron información abundante para la selección del alumnado.

3.2. MATERIALES

Se elaboraron a propósito dos dilemas para debatir en grupo, uno representaba una situación conflictiva hipotética pero verosímil en una pandilla de adolescentes y otro versaba sobre comportamientos agresivos y violentos de un chico a una chica, en el seno de una relación de pareja. La elaboración de los dilemas se realizó en base a dos premisas: contenidos más referidos en la Fase 1 del procedimiento y literatura científica que apunta a la pertenencia grupal (Yubero y otros, 2010) y relaciones de noviazgo (Maldonado, 2005) como dos de los focos más problemáticos entre adolescentes.

El dilema, el debate y el discurso como instrumentos metodológicos, han sido ampliamente utilizados a lo largo de la literatura científica en las últimas décadas (Kohlberg; 1981; Gilligan y otros, 1990; Mercer, 2001).

Dilema sobre conflicto de grupo:

“Se trata de una pandilla de chicos/as que comparten desde hace varios años una gran amistad. Un día alguien comenta que su primo/a va a pasar otra vez el mes de agosto en casa, y que como el año anterior vendrá al grupo. Rápidamente, un/a chico/a se niega porque esta persona intentó quitarle su pareja, encontrando apoyo en algunos miembros del grupo, sin embargo otros/as aceptan que venga. La situación genera una acalorada discusión”.

Dilema sobre violencia de género

“En una pareja, el chico continuamente está ridiculizando, burlando y menospreciando a su novia, a solas y delante de los demás. Las críticas son referentes a su aspecto físico, su forma de vestir, etc. La chica va disminuyendo su autoestima y tras varios meses sufriendo entra en una depresión que le conduce al suicidio. La familia denuncia al novio por incitación y maltrato, y lo acusa de ser el responsable de la muerte”.

3.3. PROCEDIMIENTO

El proceso llevado a cabo constó de diferentes fases y etapas que permitieron la aproximación al campo y objeto de estudio. En primer lugar se contactó personalmente con el Centro Educativo, que formaba parte de una Red de Escuelas de Paz, y por ello estaba interesado en indagar sobre las cuestiones de delincuencia y violencia en la adolescencia. Tras el establecimiento de un protocolo compartido de actuación entre investigadores y consejo escolar, se procedió a tomar contacto con la realidad del Centro, para conocer los principales problemas y temáticas que articulaban los episodios de conflictos entre su alumnado. Se realizó posteriormente una entrevista con la persona encargada de coordinar el proyecto “Escuela espacio de Paz”, quien suministró información abundante y rica que permitió seleccionar a los participantes para colaborar en este estudio. Tras el pertinente consentimiento informado por parte de las familias se procedió a llevar a cabo el estudio empírico, que estuvo dividido en dos fases:

Fase 1. Exploración de ideas previas para la adscripción a los grupos. Todo el alumnado participante realizó en clase una tarea de opinión sobre conflictividad adolescente, que permitió conocer sus puntos de vista sobre este tema de cara a constituir los grupos de discusión de la forma más heterogénea posible. Las posiciones fueron medidas en función del grado de representación del conflicto, y oscilaron entre la identificación y la no visibilización pasando por estados intermedios de percepción parcial.

Fase 2. Grupos de discusión y debate. Chicos y chicas fueron organizados en ocho grupos de discusión, con una media de 5 miembros cada uno. En cuatro grupos, dos de chicos y dos de chicas debatieron por separado, y en otros cuatro lo hicieron

juntos. A cada grupo se le planteó la tarea de debatir sobre el dilema, a los chicos sobre la versión masculina, las chicas sobre la femenina, y en los debates conjuntos lo hicieron dos grupos sobre cada modalidad. Fueron presentados de manera oral y una investigadora. La duración media de los debates fue de 15 minutos. Aliaga y otros (2012) destacan la relevancia y aplicabilidad del grupo de discusión como una de las técnicas más utilizadas en la investigación social.

Se realizó un registro audio-visual del discurso, que fue digitalizado con el software *Adobe Premiere*, y del cual se obtuvo mediante el *Transana* una transcripción con 2250 enunciados que formó el *corpus* para el posterior análisis. Con el *Nud*IstNVivo* se procedió a la codificación de las categorías y detección de temáticas, y con el *SPSS* se efectuó el análisis estadístico.

3.4. DISEÑO Y ANÁLISIS

Los datos empíricos fueron tratados mediante un doble análisis. Se aplicó primero un proceso estadístico para delimitar los enunciados argumentativos y su modalidad de cara a la autorregulación del comportamiento, y posteriormente se aplicó un análisis cualitativo para obtener las principales temáticas emergidas en el debate.

Para el tratamiento estadístico se consideraron tres variables: género (chico y chica), tipo de grupo (chicos y chicas por separado, y chicos y chicas juntos), y argumentación, categorizada en base a dos dimensiones, estructura y contenido. Primero se estudió la estructura discursiva para delimitar los enunciados argumentativos, y luego se trabajó solamente sobre ellos para conocer cómo sus contenidos contribuían o no a la autorregulación ante los dilemas.

Codificación 1ª. Estructura del discurso. Para delimitar esta dimensión recurrimos a una categorización que se centra en detectar la presencia-ausencia de justificaciones en el discurso (Cala y De la Mata, 2004; Bascón, 2011). Así, una aseveración se considera principalmente posicionamiento, mientras que la presencia de justificaciones explícitas muestra mayor esfuerzo del individuo por organizar el conocimiento de cara a la autorregulación de las acciones.

- Aseveración: afirmaciones o negaciones que muestran la posición ante una determinada situación sin exponer razones ni justificaciones. Implica un grado de autorregulación básico y poco complejo. Ejemplos:

43: be♀: *ino le hago caso!*

1501: al♂: *hablaría con él*

- Justificación: enunciados argumentativos en los que se muestran razones, motivos y explicaciones a la posición adoptada, con el propósito de presentar una determinada tesis y consolidarla ante los demás. Representa un grado más elaborado y organizado de autorregulación. Ejemplos:

897: pa♀: *bueno si es una amiga muy íntima te tiene que hacer caso a ti ¿no? porque ha confiado ya en ti en varias ocasiones*

623: fr♂: *yo no lo haría así porque eso a las niñas les debe molestar*

El cálculo de la fiabilidad mediante el índice Kappa de Cohen indicó un buen nivel de acuerdo entre observadores ($k=0,87$).

Codificación 2ª. Contenido de la argumentación. Con los enunciados argumentativos se procedió a una segunda codificación para conocer su contenido. Se realizó mediante un sistema de categorías que recoge la orientación de la respuesta ante el conflicto en términos de autorregulación comportamental. Se trata de una adaptación de la propuesta de estilos de gestión del conflicto de Rahim y Bonoma (1979) que cruza el interés propio (satisfacción de los propios objetivos) con el interés

por los demás (satisfacción de los objetivos ajenos), y clasifica las respuestas en base a tres categorías.

- Argumentación autorreguladora impositiva (AAI): argumentos basados en mandatos, dominaciones y órdenes que buscan satisfacer los intereses propios sobre los ajenos. Por su carácter egocéntrico, son intervenciones con escaso grado de autorregulación de cara al ajuste psicosocial. Ejemplo:

52: am♂: *no, es que si es muy fuerte o se ha liado con la novia, qué la ha liado vaya, ipues no, no viene más y punto!*

- Argumentación autorreguladora resolutive (AAR): argumentos dirigidos a integrar posturas y crear un referente común y un acuerdo. Dirigen hacia la equidad y la autorregulación eficiente. Ejemplo:

57: ma♀: *Además como la noche es muy larga, pues un ratito aquí y otro ratito allí*

- Argumentación autorreguladora acomodadiza (AAA): argumentos de sumisión y obediencia que anteponen los intereses ajenos sobre los propios, dando lugar a un tipo de autorregulación orientada por y hacia los demás. Ejemplo:

85: is♀: *si a mi novio no le gusta que yo me quede con ellas no me quedaría*

En este caso el índice Kappa de Cohen presentó un valor de $k=0,88$ indicando una óptima concordancia.

Seguidamente, mediante técnicas cualitativas se detectaron las principales categorías temáticas que vertebraban los debates observando si se daban durante la discusión sobre el dilema de pandilla o sobre el de violencia de pareja, es decir, cómo se enmarcaban en uno u otro de estos distintos escenarios socioculturales. Además, se delimitó la modalidad de discurso autorregulador predominante en cada una de estas temáticas. El proceso de análisis se llevó a cabo según los principios de la *Teoría Fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967) hasta la obtención de una red de categorías por saturación (Clarke, 2005). Sin ningún sistema de categorías previo se analizaron

los enunciados para hallar los temas emergentes que estructuraban el discurso, siendo verificados en varias re-lecturas de la transcripción mediante fusión, conexión o división según su mejor capacidad explicativa del proceso discursivo; así se obtuvieron las principales (no las únicas) temáticas sobre las que giró el debate. Luego, en dos sesiones grupales se procuraron acuerdos entre jueces como método de fiabilidad en los procedimientos cualitativos. Finalmente, se relacionaron las temáticas con los tres tipos de discurso autorregulador.

4. Resultados

La unidad de análisis adoptada fue el enunciado, considerado como el turno completo de palabra y unidad real de la comunicación (Bakhtin, 1986). A partir de los mismos se efectuó un análisis combinado, que contempló una sección estadística y cuantitativa complementada con otra de carácter cualitativo e interpretativo. En la parte estadística se realizaron dos codificaciones con idea de delimitar primero los argumentos y segundo conocer su modalidad. En la primera codificación fueron tratados los 2250 enunciados de la transcripción, de los cuales sólo 442 fueron considerados argumentativos por apoyarse en justificaciones, y por tanto son los analizados en la segunda. Se presentan todos los valores estadísticos (F) así como su probabilidad (p), y las distribuciones solo de los efectos que resultaron significativos con un nivel de confianza del 95% aplicando la técnica de análisis de la varianza. En cuanto al análisis cualitativo se procedió a la detección de las principales categorías temáticas de contenido que emergieron durante la discusión en chicos y chicas, tanto debatiendo por separado como juntos, relacionándolas con las tres modalidades de

argumentos tratados en la parte cuantitativa y contemplando si se daban en uno u otro escenario (pandilla vs. pareja).

Codificación 1ª. Estructura del discurso. Solo el género tuvo efecto significativo ($F=5.216$, $p=0.023$) sobre la estructura discursiva (Tabla 1), mientras que ni el tipo de grupo ni su relación con el género presentaron valores destacables ($F=0.212$, $p=0.645$ y $F=0.306$, $p=0.580$, respectivamente).

Tabla 1. Análisis de la varianza. Estructura del discurso

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación (p)
Género	.820	1	.820	5.216	.023
Tipo Grupo	.033	1	.033	.212	.645
Género*T. Grupo	.048	1	.048	.306	.580

Fuente: elaboración propia

Aunque chicos y chicas mostraron (Tabla 2) un elevado número de aseveraciones (82.5% y 78.1%, respectivamente) y escasas justificaciones (17.4% y 21.9%) las diferencias resultaron estadísticamente significativas, ya que los chicos aseveraron más que las chicas (938/870) pero justificando casi un 5% menos (199/243) sus respuestas. Por otro lado, en el cómputo total, es destacable que solo en el 20% aproximadamente de los enunciados se hallaron justificaciones, o lo que es lo mismo, tan solo 442 de los 2250 fueron considerados o categorizados como discurso argumentativo y por tanto los de mayor peso de cara al proceso autorregulador.

Tabla 2. Relación género y estructura del discurso

	Estructura del discurso		Total
	Aseveración	Justificación	
<i>F=5.216, p=.023</i>			
Chicas			
Recuento	870	243	1113
Porcentaje	78.1%	21.9%	100.00%
Chicos			
Recuento	938	199	1137
Porcentaje	82.57%	17.43%	100.00%
Total			
Recuento	1808	442	2250
Porcentaje	80.36%	19.64%	100.00%

Fuente: elaboración propia

Codificación 2ª. Contenido de la argumentación. Además de la inexistencia de efecto principal del tipo de grupo ($F=0.365, p=0.546$) se evidenció un cambio relevante en las relaciones entre las variables (Tabla 3), ya que el efecto principal del género dejó de ser significativo ($F=0.654, p=0.419$) y pasó a interactuar con el tipo de grupo sobre el contenido argumentativo ($F=12.119, p=0.001$).

Tabla 3. Análisis de la varianza. contenido argumentación

Fuente	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación (p)
Género	.909	1	.909	.654	.419
Tipo Grupo	.506	1	.506	.365	.546
Género*T. Grupo	16.836	1	16.836	12.119	.001

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Relación género, grupo y contenido argumentación

	Contenido Argumentación			Total
	AAI	AAR	AAA	
<i>F=12.119, p=.001</i>				
Chicos				
Chicos-Chicos				
Recuento	50	41	18	109
Porcentaje	45.9%	37.6%	16.5%	100.00%
Chicos-Chicas				
Recuento	32	27	31	90
Porcentaje	35.6%	30%	34.4%	100.00%
Total				
Recuento	82	68	49	199
Porcentaje	41.2%	34.2%	24.6%	100.00%
Chicas				
Chicas-Chicas				
Recuento	35	42	38	115
Porcentaje	30.4%	36.6%	33%	100.00%
Chicas-Chicos				
Recuento	54	45	29	128
Porcentaje	42.2%	35.1%	22.7%	100.00%
Total				
Recuento	89	87	67	243
Porcentaje	36.6%	35.8%	27.6%	100.00%

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en términos totales (Tabla 4) las chicas argumentaron más que los chicos tanto al discutir por separado (115/109) como juntos (128/90), sin embargo hubo variaciones que matizaron los resultados. Los chicos argumentaron preferentemente en base a imposiciones representando el 41.2% del total de sus intervenciones, e intensificándose sobre todo cuando discutieron entre ellos (45.9%); en este mismo escenario las otras modalidades se dieron en menor medida siendo llamativo el bajo porcentaje de acomodación (16.5%). Cuando discutieron con chicas

mostraron un reparto más equilibrado entre imposiciones (35.6%), resoluciones (30%) y acomodaciones (34.4%). Las chicas por su parte argumentaron, en términos totales (Tabla 4), principalmente de forma impositiva (36.6%) y resolutiva (35.8%). Discutiendo con otras chicas utilizaron más contenidos de resolución (36.6%) y acomodación (33%); cuando lo hicieron frente a chicos aumentaron las imposiciones (42.2%), disminuyeron las acomodaciones (22.7%) y se mantuvieron las resoluciones (35.1%).

Análisis de contenidos y temáticas

Para concluir el apartado de resultados se presentan (Tabla 5) las principales categorías temáticas debatidas durante el conflicto de pandilla (CP) y la violencia de pareja (VP), y que guían los principales contenidos argumentativos, así como el número de enunciados de cada modalidad de discurso teniendo en cuenta el género y el tipo de grupo. Cuando los chicos afrontaron por separado la discusión de los dilemas encontramos dos temas que coparon la mayor parte de sus argumentos. La votación como recurso para la resolución del dilema conflictivo de pandilla fue tratada principalmente de manera impositiva cuando los chicos debatieron solo entre ellos, al igual que la percepción normal que mostraron de la acomodación de las chicas cuando afrontaron el dilema de violencia de pareja en un escenario sentimental. En cuanto a las chicas, cuando discutieron entre ellas presentaron un reparto bastante parecido de argumentos impositivos, resolutivos y de acomodación posicionando a la figura de la madre como voz de autoridad y referencia al resolver el conflicto en el escenario de pandilla.

Ejemplos:

La votación para resolver. Los chicos recurrieron a la votación y a la mayoría como recurso para gestionar el problema.

231: am♂: *pero es que votan todos ¿no?*

232: an♂: *claro*

233: ru♂: *ahí va*

Percepción "normal" de la acomodación. Los actos de subordinación de las chicas fueron considerados por los chicos como algo natural y prescrito.

672: al♂: *pues como son más románticas y para no estropearla ella diría bueno pues me callo le digo que me voy con mi novio y que mis amigas disfruten porque yo no puedo ir con ellas*

673: am♂: *claro, lo mejor es que se vaya con él para evitar líos*

La "madre" como referencia. Las chicas heteroposicionaron a sus madres como fuentes de autoridad y referencia.

28: el♀: *estaría obligada a venir, mi madre...*

29: mr♀: *es verdad, mi madre me insistiría*

Tabla 5. Temáticas, género, grupo, escenario y argumentación

Categorías Temáticas	Contenido Argumentación		
	(autorregulación discursiva)		
	AAI	AAR	AAA
La votación como recurso para resolver el conflicto (♂CP)	♂=23	♂=20	♂=9
Percepción "normal" de la acomodación de las chicas (♂VP)	♀=0	♀=0	♀=0
	♂=21	♂=15	♂=6
La "madre" como figura y voz de referencia (♀CP)	♀=0	♀=0	♀=0
	♂=0	♂=0	♂=0
Temor a la pérdida de la pareja y control sobre ella (♂♀VP)	♀=30	♀=35	♀=33
	♂=13	♂=5	♂=7
Estereotipos de género en las relaciones sentimentales (♂♀VP)	♀=9	♀=10	♀=5
	♂=9	♂=3	♂=5
Diferente respuesta al conflicto según parentesco con el otro (♂♀CP)	♀=6	♀=7	♀=7
	♂=3	♂=10	♂=8
Narración voluntaria de sucesos personales (♂♀CP)	♀=13	♀=8	♀=6
	♂=4	♂=4	♂=9
	♀=16	♀=8	♀=4

Fuente: elaboración propia

Al discutir chicos y chicas juntos el debate se organizó en torno a cuatro temáticas, abordadas discursivamente de manera distinta; no obstante, los argumentos de imposición fueron también los predominantes en todas ellas. Así, en los chicos fueron más frecuentes cuando conversaron sobre el temor a la pérdida de la pareja y los estereotipos de género ante el dilema de violencia de pareja, mientras que las chicas profirieron más este tipo de argumento cuando hablaron de la diferente respuesta al problema según el parentesco y narrando sucesos personales en el escenario del conflicto de pandilla. En estos mismos grupos mixtos la argumentación resolutiva predominó en ellas ante la pérdida de la pareja y en ellos al tratar el tema de las diferentes respuestas según el parentesco con la otra parte. Finalmente, los

argumentos de acomodación se dieron sobre todo en los chicos cuando narraron sucesos personales de manera voluntaria, mientras que en ellas al usar estereotipos.

Ejemplos:

Temor pérdida pareja y control. Aparecieron comportamientos de propiedad sobre las parejas, con manifestaciones violentas ante su posible pérdida.

148: an♂: *es que te intentó quitar a tu novia*

149: ru♂: *yo lo mato, yo le pego una paliza*

Estereotipos de género y relación. Se presentaron insertados de manera frecuente cuando profirieron enunciados sobre las relaciones de pareja.

823: fr♂: *no sé, dependería de los amigos que fueran, si tampoco importan mucho pues a lo mejor me iría con ella, pero si también no la veo muy interesada y no vale mucho pues con mis amigos*

824: ru♂: *si la niña está buena yo me voy con ella*

Diferente respuesta según parentesco. Gestión distinta y favorable del problema cuando existió proximidad familiar con la otra parte del mismo.

66: ma♀: *si fuera mi prima yo pues no me enfadaría con ella, porque es mi prima, pero si fuera la prima de otra yo no querría que viniera*

Narración de sucesos personales. Argumentaron, a iniciativa propia, mediante relatos referentes a situaciones personales y reales de su cotidianidad.

686: ma♀: *yo el año pasado fui a la fiesta sola*

687: be♀: *a mí 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 vinieran*

5. Conclusiones

Este trabajo se ha planteado para profundizar sobre el estudio de la génesis de los conflictos interpersonales, especialmente en grupos de iguales adolescentes, y sobre la violencia, principalmente de género en el seno de parejas de chicos y chicas. Para desembocar en dicho fin se ha diseñado una investigación que analizando la autorregulación discursiva, mediante la argumentación, pretende ofrecer algunas explicaciones de cómo este proceso puede favorecer las capacidades conducentes al óptimo ajuste psicosocial. Otros objetivos han sido delimitar los efectos del género y el tipo de grupo sobre dicho proceso y finalmente detectar aquellas temáticas sobre las que se sostienen los argumentos durante el debate.

Los resultados han mostrado influencia del género sobre la estructura discursiva pero no del tipo de grupo. Así, aunque de forma general se dan muchas más aseveraciones que justificaciones, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas, dándose más justificación o argumentación en ellas durante la gestión de los dilemas. Gottfredson y Hirschi (1990) apelan al “*gender gap*” o diferencias de género en autocontrol para dar cuenta de la menor prevalencia de conductas disruptivas en las chicas. En este sentido, la presencia de una estructura más argumentativa en ellas podría indicar mayor nivel de autorregulación de las acciones, sin embargo algunos hallazgos del presente estudio matizan esta idea. Cuando se analiza el contenido de los argumentos desaparece la incidencia directa del género, pasando a interactuar con el tipo de grupo. Este hallazgo parece indicar que hay condiciones situacionales o contextuales que han condicionado el discurso y por tanto el grado de autorregulación no ha sido exclusivamente determinado por el hecho de ser chico o chica.

Por ejemplo, en el cómputo total son los argumentos con contenidos impositivos los más utilizados por ellos y ellas pero ante escenarios diferentes; la más elevada presencia de estos argumentos en chicos se produce discutiendo entre ellos, sin embargo haciéndolo con chicas, son ellas quienes imponen más. Así, el tipo de interacción o configuración grupal, dada por el género de la persona con la que se habla, ha podido condicionar la modalidad de respuestas autorreguladoras. Leman y Duveen (2003) encontraron que el tipo de conversación en adolescentes varía en función de que se discuta con un chico o una chica. Este hecho puede ser explicado por los presupuestos de la Psicología Cultural y el enfoque de la Cognición en Contexto (Cole, 1990; Rogoff, 1990), que defienden una clara vinculación entre cultura o escenarios sociales y procesos cognitivos. Lo anterior supone una visión de la cognición como proceso heterogéneo y socioculturalmente situado (Cubero y otros, 2005), y de ello se deriva una naturaleza plural o heterogénea del pensamiento (Tulviste, 1999) que se aleja de su consideración como único y aplicable a todas las situaciones que afronta una persona.

El análisis de las temáticas representa otro hallazgo que puede constatar la variación en los usos discursivos de chicos y chicas según ciertas circunstancias situacionales, en este caso, el tipo de dilema afrontado (conflicto pandilla vs. violencia pareja). Aunque al debatir chicos y chicas juntos ellas son más impositivas en términos generales, se ha observado cómo hay ciertos temas en los que dejan de serlo en detrimento de los chicos, por ejemplo discutiendo acerca del temor a la pérdida del control de la pareja y manejando estereotipos de género. Del mismo modo, aunque son las chicas las que emplean más argumentos de resolución, los chicos parecen más resolutivos cuando tratan el parentesco en el conflicto. Vemos

pues cómo se producen diferencias según los escenarios y temas sobre los que se discute.

Teniendo en cuenta lo anterior y de cara al debate científico este trabajo apunta, en primer lugar, a que la estructura y el contenido parecen ser dimensiones diferentes del proceso discursivo, y que por tanto están influenciadas por ciertos factores desigualmente. Así, aunque la estructura discursiva ha variado en chicos y chicas, cuando se analiza el contenido se observa cómo el tipo de grupo de discusión (chicos y chicas por separado o juntos) media la relación entre género y discurso. Este hecho unido a las variaciones halladas en el análisis de las temáticas revelan el carácter situado de las diferencias discursivas entre chicos y chicas (Jaffee y Hyde, 2000; Crawford, 2003; Hyde, 2005; Stewart y otros, 2007), y por tanto del proceso de autorregulación a través de la argumentación, lo que hace cuestionar planteamientos que otorgan mayor autocontrol a las chicas de forma invariante e independiente del contexto. Es importante reconocer que aunque el género puede ser una condición a tener en cuenta de cara al estudio de la autorregulación discursiva como vía de ajuste psicosocial, este trabajo defiende que existen circunstancias situacionales derivadas de los escenarios socioculturales que pueden modular los usos discursivos de chicos y chicas a la hora de afrontar una situación controvertida, y que por tanto las diferencias observadas no tienen un origen ni una naturaleza esencialista. Sería interesante ampliar estudios en esta línea.

Existen diversos beneficios aplicados que se derivan del presente trabajo. Permite conocer con mejor detalle cómo se gestionan situaciones conflictivas y violentas en la adolescencia, indaga sobre las estrategias discursivas durante el afrontamiento y la resolución de los problemas y ayuda a conocer el papel del género y las interacciones

entre iguales en relación a los mismos. Además, la práctica del debate y la discusión grupal permiten la exposición de puntos de vista y posicionamientos a través de las narrativas (Davies y Harré, 1990; Bamberg, 2004, 2007), la negociación de significados durante la conversación (Mercer, 2001; Sánchez y Murillo, 2010) y el autoconocimiento durante la adolescencia (Kuhn y otros, 2010).

En cuanto a su prospectiva interdisciplinaria, hay que resaltar el vínculo con otras áreas de conocimiento como las sociales, las sanitarias, las políticas o las pedagógicas. En el campo social, el análisis de la autorregulación discursiva y el ajuste psicosocial puede revelar detalles sobre los procesos de posicionamiento social, sentimiento de pertenencia grupal y ciudadanía comunitaria, y su posible contribución a la prevención de la conducta antisocial y desviada. En el terreno sanitario, la autorregulación y el ajuste psicosocial son considerados dos factores de salud (García y Días, 2007), por sus implicaciones en el control de los impulsos orientado a metas (Ridder y de Wit, 2006), y en la instauración de hábitos saludables. Asimismo, desde la perspectiva constructivista, se ha estudiado el papel de los dilemas sobre la salud física y mental (Feixas y otros, 2009), desarrollándose métodos terapéuticos para la resolución de los mismos.

En clave política y judicial se antoja necesario el buen diseño y posterior aplicación de aquellos instrumentos normativos como leyes, órdenes, decretos, planes y estructuras administrativas contra la erradicación de la delincuencia juvenil. Para ello es relevante conocer, a través del discurso y las narrativas de los adolescentes, sus versiones y opiniones sobre los determinantes del comportamiento conflictivo y violento, con idea de que ello contribuya a delimitar y definir adecuadamente los componentes de la conducta infractora así como sus medidas de corrección y ajuste.

Lo anterior supone reflexionar sobre las desviaciones sociales y practicar políticas públicas dirigidas a resolver esta problemática no solo para los ciudadanos, sino con los ciudadanos.

Referente al campo pedagógico y educativo el compromiso de este trabajo se dirige a la obtención de conocimiento que permita entender los conflictos y la violencia entre adolescentes, para que revierta en asesoramiento a educadores y formadores. Ello debe entenderse en los términos que propone Soriano (2009) al considerar que la paz, la convivencia, la solidaridad, etc. son activos que pueden ser construidos culturalmente. En este sentido, se han venido desarrollando algunas estrategias como por ejemplo un sistema de indicadores-criterios y una escala observacional para la delimitación de buenas prácticas en coeducación e igualdad (Rebollo y otros, 2012; Saavedra y otros, 2013), que sustentado en el enfoque *Doing Gender* (West y Zimmerman, 1987) certifica cada práctica como eficaz, adecuada, sostenible, legítima y replicable, con la finalidad de mejorar las relaciones entre adolescentes.

Finalmente, se han detectado una serie de aspectos cuya mejora optimizaría esta línea de investigación. Así, se podrían diseñar nuevos dilemas que ampliaran la diversidad de situaciones o escenarios socioculturales debatidos, para comprobar si la autorregulación discursiva y el ajuste-desajuste psicosocial se produce de forma semejante o diferente. Asimismo, desde el punto de vista metodológico, en otros estudios se podrían ampliar las muestras, aumentando el número de participantes o estudiando perfiles psicopatológicos, desviados o infractores con causas penales por acto delictivo y/o violento, que permitieran contrastar los resultados y ampliar las posibilidades de aplicación de los hallazgos en relación con el ajuste y la salud psicosocial.

6. Bibliografía

Aliaga, F. A., Basulto, O. F. y Cabrera, J. (2012). "El grupo de discusión: elementos para la investigación en torno a los imaginarios sociales". Prisma Social, Revista de Ciencias Sociales [en línea], nº 9, pp. 136-175. Disponible en Internet: <http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/9/secciones/tematica/06-grupo-discusion.html>

Alonso, J. y Rodríguez, R. (2012). "Situaciones de interacción y metas sociales en la adolescencia: desarrollo y validación inicial del Cuestionario de Metas Sociales (CMS)". *Estudios de Psicología* 33 (2): 191-206.

Asociación Pro-Salud Psicosocial. (2012). *¿Qué es la Salud Psicosocial?*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://www.pro-salud-psicosocial.org/inicio.html>

Austin, J. (1990). *Cómo Hacer Cosas Con Palabras : Palabras Y Acciones*. Compilado por J. O. Urmson. Barcelona: Paidós.

Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

Bamberg, M. (2004). "Considering counter narratives". pp. 351-371 en *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense*, coordinado por M. Bamberg y A. Molly. Amsterdam: John Benjamins.

Bamberg, M. (2007). *Narrative, state of the art*. Amsterdam: John Benjamins.

Barkley, R. A. (2004). "Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation". pp. 301-323 en *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, coordinado por R. F. Baumeister y K. D. Vohs. New York: Guilford.

Bascón, M. J. (2011). *Adolescencia y conflictos de género. Un estudio a través del discurso*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG.

Baumeister, R. F. y Vohs, K. D. (2004). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York: Guilford.

Belinchón M., Igoa J. M. y Riviere A. (1992). "La génesis del lenguaje". pp. 131-179 en *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, coordinado por M. Belinchón, J. M. Igoa y A. Riviere. Madrid: Trotta.

Billig, M. (1987). *Arguing and thinking, a rhetorical approach to social psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Cala, M. J. y De la Mata, M. L. (2004). "Educational background, modes of discourse and argumentation: comparing women and men" *Argumentation* 18 (4): 403-426.

Clarke, A. E. (2005) *Situational Analysis: Grounded Theory After the Post-modern Turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cole, M. (1990). "Cognitive development and formal schooling: The evidence from cross-cultural research". pp. 89-110, en *Vygotsky and education Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* coordinado por L. C. Moll. Cambridge: Cambridge University Press

Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Crawford, M. (2003). "Gender and humor in societal context". *Journal of pragmatics* 35: 1413-1430.

Cubero, M. (1999). "La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal". *Cultura y educación* 16: 39-62.

Cubero, M., Rubio, D. y Barragán, A. (2005). "Cultura y cognición. La naturaleza heterogénea del pensamiento". *Avances en psicología latinoamericana* 23: 119-140.

Davies, B. y Harré, R. (1990). "Positioning: The Discursive Production of Selves". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20: 43-63.

Duncan, H. (1989). *Communication and social order*. New Brunswick: N.J. Transaction Publishers.

Feixas, G., Saúl, L. A. y Ávila, A. (2009). "Viewing cognitive conflicts as dilemmas: implications for mental health". *Journal of Constructivist Psychology* 22: 141-169.

Garaigordobil, M. (2012). "Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive behavioural and predictor variables". *Infancia y Aprendizaje* 35 (2): 151-165.

García y Días, (2007). "Análisis relacional entre los factores de protección, resiliencia, autorregulación y consumo de drogas". *Salud y drogas* 7 (2): 309-332.

Gilligan, C., Lyons, N.P. y Hanmer, T.J. (1990). *Making Connections: the relational worlds of adolescent girls at Emma Willard School*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.

Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford: Stanford University Press.

Hyde, J. (2005). "The gender similarities hypothesis". *American psychologist* 60 (6): 581-592.

INE, (2012). "Estadística de Menores, Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal", Ministerio de Justicia. Recuperado el 19 de septiembre de 2012, de http://www.ine.es/inebmenu/mnu_justicia.htm

Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M., y García-López, L. J. (2008). "Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo". *Infancia y Aprendizaje* 31 (4): 449-461.

Jaffee, S. y Hyde, J. (2000). "Gender differences in moral orientation: A meta-analysis". *Psychological Bulletin* 126 (5): 703-726.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and idea of justice*. San Francisco: Harper & Row Publishers.

Kuhn, D., Wang, Y., y Li, H. (2010). "Why Argue? Developing Understanding of the Purposes and Values of Argumentive Discourse". *Discourse processes* 48 (1): 26-49.

Leman, P. J., y Duveen, G. (2003). "Gender identity, social influence and children's arguments". *Swiss journal of psychology* 62 (3): 149-158.

Maldonado, M. (2005). "Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (26): 719-737.

Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). "La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar". *Anuario de Psicología* 38 (2): 293-303.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Novak, S. P., y Clayton, R. R. (2001). "The influence of school environment and self-regulation on transitions between stages of cigarette smoking". *Health Psychology* 20: 196-207.

Rahim, M. y Bonoma, T. (1979). "Managing organizational conflict: A model for diagnosis and intervention". *Psychological Reports* 44: 1323-1344.

Rebollo, M. A., Piedra, J., Sala, A., Sabuco, A., Saavedra, F. J. & Bascón, M. J. (2012). "La equidad de género en educación: Análisis y descripción de buenas prácticas en educación". *Revista de Educación* 358: 129-152.

Ridder, D. y de Wit, J. (2006). *Self-Regulation in Health Behavior*. Chichester: Wiley.

Rodríguez, J. A., Mirón, L. y Rial, A. (2012). "Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos". *Revista de Psicología Social* 27 (1): 25-38.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Saavedra, F. J., Bascón, M. J., Prados, M. M. y Sabuco, A. (2013). "Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 17 (1): 201-220.

Sánchez, M. y Murillo, P. (2010). "Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 14 (1): 171-189.

Sánchez-Queija, I. y 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.

Soriano, A. (2009). "Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 13, (1): 321-334.

Stewart, C. O., Setlock, L. D., y Fussell, S. R. (2007). "Conversational argumentation in decision making: chinese and U.S. participants in face-to-face and instant-messaging interactions". *Discourse processes* 44 (2): 113-139.

Sussman, S., Unger, J.B. y Dent, C.W. (2004). "Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later". *International Journal of Clinical and Health Psychology* 4: 9-25.

Tulviste, P. (1999). "Activity as an explanatory principle in cultural psychology". pp. 66-78 en *Activity theory and social practice*, coordinado por S. Chaiklin, M. Hedegaard y U. J. Jensen. Aarhus: Aarhus University Press.

Yubero, S., Ovejero, A. y Larragaña, E. (2010). "Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia". *Revista de Psicología Social* 25 (3): 283-293.

West, C. y Zimmerman, D. (1987). "Doing Gender". *Gender and Society* 1 (2): 125-151.