UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL, BÁSICA Y METODOLOGÍA

SEXO, GÉNERO Y AGRESIÓN



TESIS DOCTORAL

Autora: **Antía Sánchez Casales**

Santiago de Compostela, 2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL, BÁSICA Y METODOLOGÍA

SEXO, GÉNERO Y AGRESIÓN

AUTORA

Antía Sánchez Casales

DIRECTORA

Prof. Dra. Lourdes Mirón Redondo

Santiago de Compostela, Junio, 2014

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Dña. LOURDES MIRÓN REDONDO, Profesora Titular del Departamento de Psicología Social, Básica y Metodología de la Universidad de Santiago de Compostela, en calidad de Directora de la Tesis Doctoral *"Sexo, Género y Agresión", realizada por* Dña. ANTÍA SÁNCHEZ CASALES

INFORMA:

Que el mencionado trabajo fue realizado bajo su supervisión, y que reúne todas las exigencias científicas y formales, requeridas por la normativa vigente, para que pueda ser defendido públicamente.

Todo lo cual informa como trámite previo a efectos de su aceptación y posterior defensa pública.

En Santiago de Compostela, a 30 de Junio de 2014

Fdo. Lourdes Mirón Redondo

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

AGRADECIMIENTOS

Se dice que a las cosas hay que darles valor no sólo por lo que valen sino por lo que significan, en este sentido el presente trabajo cumple estos dos cometidos. La finalización de esta Tesis no sólo conlleva la consecución de mi mayor logro académico profesional, también ha posibilitado mi crecimiento no sólo formativo sino también personal.

Pero esta labor no podría haberla logrado sin el apoyo y colaboración de una serie de personas que de uno u otro modo han posibilitado que la finalización de esta Tesis tuviese lugar.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Lourdes Mirón, tutora y directora de este proyecto, sin cuyos conocimientos y dedicación inagotable, esta Tesis Doctoral no hubiera sido posible. Gracias por tu paciencia, tus enseñanzas, tus consejos, por todos los momentos instructivos que compartimos a lo largo de estos años y por lograr que esta temática me cautive y apasione. Gracias por ayudarme a culminar mi formación académica del mejor modo posible.

A la comunidad universitaria que desinteresadamente ha participado en este trabajo, a los profesores y alumnos que han colaborado, convirtiéndose en una parte imprescindible de cualquier trabajo de investigación.

A mis padres por su apoyo incondicional en este largo proceso, gracias por vuestro cariño, por inculcarme los valores que poseo, por la educación recibida, por vuestra incansable paciencia y comprensión, por todos vuestros sacrificios, y por enseñarme a ver caminos donde otros ven muros. No existen palabras que reflejen lo inmensamente agradecida que estoy.

A mi hermana, Xema, a mi pareja, Iván, por ser dos de los pilares sobre los que se asienta mi vida, por todo lo que me ofrecen sin esperar nada a cambio. A los buenos amigos (Bego, María…), una segunda familia elegida a voluntad, por mostrarme que la amistad se puede fortalecer a pesar de la distancia.

Especial mención a mi abuelo, a quién de un modo especial me gustaría dedicar esta tesis. De ti he aprendido el valor del trabajo y del esfuerzo, gracias por haber formado parte de mi vida.

Gracias a todos los que creísteis en mi, una parte de vosotros está en este trabajo.

¡GRACIAS!

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Existe, claramente, un vínculo entre la masculinidad y la violencia. Admitirlo no significa asumir que todos los hombres son violentos, ni que el hombre es por naturaleza violento (…) Es un punto de partida para plantearse algunas cuestiones importantes: ¿Podría el hombre, en tanto que hombre -con género-, ser redefinido en términos congruentes con la construcción de un mundo de paz? ¿Cabría plantear modos alternativos de ser hombre? Específicamente, ¿cómo podrían modificarse las masculinidades violentas?

***INFORME UNESCO**: Comisión expertos en rol masculino y cultura de paz*

… Berg, juzgando a todas las mujeres por su esposa, las creía débiles y estúpidas; y Vera juzgando por su marido y generalizando sus propias observaciones, creía que los hombres no hacen más que atribuirse inteligencia, pero en realidad no entienden nada y son orgullosos y egoístas.

Lev Tolstoi. Guerra y Paz

Si hablamos sólo de diferencias entre los hombres y las mujeres como grupo, no requeriríamos en absoluto los términos masculino y femenino. Podríamos hablar sólo de hombres y mujeres, o varones y hembras. Los términos masculino y femenino apuntan, más allá de las diferencias de sexo, a cómo los hombres difieren entre ellos, y las mujeres entre ellas, en materia de género.

Robert W. Connel

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

SEXO, GÉNERO Y AGRESIÓN

Este trabajo analiza el efecto de una variable biológicamente determinada -el sexo-, y una variable socialmente construida -la identidad de género- sobre la probabilidad de manifestar distintas modalidades de conducta agresiva: agresión física, verbal, indirecta, reactiva y proactiva; así como sobre el desarrollo de las representaciones de la agresión: instrumental y expresiva. La muestra incluye 636 universitarios, estudiantes en los 7 campus de las 3 universidades de la Comunidad Autónoma gallega. Los resultados de los análisis realizados ponen de manifiesto que existen diferencias entre hombres y mujeres en algunas tipologías agresivas. Sin embargo, independientemente del sexo: a) los jóvenes con altas puntuaciones en masculinidad (y concretamente en la dimensión de masculinidad no deseable) realizan significativamente más todas las modalidades de conducta agresiva que los que puntúan bajo en masculinidad, y b) los que puntúan alto en feminidad realizan significativamente menos todas las conductas agresivas que aquellos que puntúan bajo en feminidad. Por tanto, aun cuando sexo y género son realidades interconectadas, el género muestra una mayor relación con la agresión que el sexo.

Palabras clave: sexo, género, tipologías agresivas, y representaciones de la agresión

SEXO, XÉNERO E AGRESIÓN

Este traballo analiza o efecto dunha variable biolóxicamente determinada -o sexo-, e una variable socialmente contruida -a identidade de xénero- sobre a probabilidade de manifestar distintas modalidades de conducta agresiva: agresión física, verbal, indirecta, reactiva e proactiva; así como sobre o desenrolo das representacións da agresión: instrumental e expresiva. A mostra inclue 636 universitarios, estudantes nos 7 campus das 3 universidades da Comunidade Autónoma Galega. Os resultados dos análises realizados poñen de manifestó que existen diferencias entre homes e mulleres nalgunhas tipoloxías agresivas. Nembargantes, independentemente do sexo: a) os xóvenes con altas puntuacións en masculinidade (e concretamente na dimensión de masculinidade non desexable) realizan significativamente máis todas as modalidades de conducta agresiva cos que puntúan baixo en masculinidade, e b) os que puntúan alto en feminidade realizan significativamente menos todas as conductas agresivas que aqueles que puntúan baixo en feminidade. Polo tanto, aun cando sexo e xénero son realidades interconectadas, o xénero mostra una maior relación coa agresión co sexo.

Palabras clave: Sexo, xénero, tipoloxías agresivas e representacións da agresión.

SEX, GENDER AND AGGRESSION

This paper analyzes the effect of a biologically determined variable -sex-, and a socially constructed variable -gender identity- about the probability of different types of aggressive behavior: physical, verbal, indirect, reactive and proactive aggression; as well as on the development of representations of aggression: instrumental and expressive. The sample includes 636 university students, students in the 7 campus of the 3 universities in the Autonomous Community of Galicia. The results of the analysis show that there are differences between men and women in some aggressive types. However, regardless of sex: to) the youngs with high scores in Masculinity (and specifically not desirable masculinity dimension) performed significantly more all forms of aggressive behavior than scoring low masculinity, and (b) those who scored high in femininity made significantly less all aggressive behavior than those who scored low in femininity. Therefore, even though sex and gender are interconnected realities, the gender shows a greater relationship with aggression than sex.

Key words: sex, gender, types of aggressive behavior, and representations of aggression.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Página

INTRODUCCIÓN 19

CAPÍTULO 1: Un acercamiento al concepto, métodos y modelos teóricos en el estudio de la agresión 25

1.1. El concepto de Agresión 25
1.1.1. Definiciones de carácter topográfico 25
1.1.2. Definiciones centradas en los antecedentes 27
1.1.3. Definiciones centradas en los resultados 28
1.1.4. Definiciones centradas en los juicios sociales 30
1.1.5. Definiciones integradoras 31
1.2. Tipologías de Conducta Agresiva 32
1.2.1. Agresión Física vs. Agresión Verbal/Simbólica 33
1.2.2. Agresión Directa vs. Agresión Indirecta 34
1.2.3. Agresión Hostil/Emocional vs. Agresión Instrumental/Fría 36
1.2.4. Agresión Conscientemente Controlada vs. Agresión Impulsiva 38
1.2.5. Agresión Proactiva vs. Agresión Reactiva 39
1.3. Evaluación de la Agresión 42
1.3.1. Observación de conductas agresivas 44
1.3.2. Cuestionarios 48
1.4. Principales enfoques teóricos en la explicación de la agresión 51
1.4.1. La "Agresión como Instinto": Concepción tradicional 52
1.4.1.1. La Teoría Psicoanalítica 52
1.4.1.2. Las Teorías Etológicas 54
1.4.2. La "agresión como manifestación de un impulso en respuesta a una situación" 56
1.4.2.1. Teoría de la Frustración-Agresión de Dollard, Miller Doob, Mowrer y Sears 56
1.4.2.2. El Neoasociacionismo Cognitivo de Berkowitz 62
1.4.3. La "agresión como comportamiento social aprendido": Teoría Cognitivo-Social de Bandura 67

CAPÍTULO 2: El análisis de la relación entre sexo y agresión 75

2.1. Agresión Física y Agresión Verbal (Agresión Directa) 76
2.2. Agresión Indirecta 89
2.3. Agresión Proactiva y Agresión Reactiva 102
2.4. Agresión Hostil/Expresiva y Agresión Instrumental 114
2.5. La relación entre sexo y agresión: Conclusiones 118

CAPÍTULO 3: Género y Agresión 121

3.1. Sexo y Género 121
3.2. El concepto Género 124
3.3. Identidad de Género: Masculinidad y Feminidad 127
3.4. Perspectivas teóricas del desarrollo del género 131
3.4.1. Teoría del Desarrollo Cognitivo de Kohlberg 133
3.4.2. Teorías del Esquema de Género 134
3.4.3. Teoría Cognitivo Social de Bandura 136

Página

3.5. El aprendizaje del género en los contextos de socialización 138
3.5.1. El papel de la familia 140
3.5.2. El papel de los amigos 142
3.5.3. El papel de los medios de comunicación 143
3.6. La relación entre sexo e identidad de género 144
3.7. Estudios de la relación entre identidad de género y conducta desviada 149
3.8. Estudios de la relación entre género y agresión 153
3.9. La relación entre género y agresión: Conclusiones 158

CAPÍTULO 4: Metodología de la Investigación 161

4.1. Planteamiento del problema 161
4.2. Objetivos 165
4.3. Hipótesis 166
4.4. Variables e instrumentos de recogida de datos 168
4.4.1. Variables 168
4.4.2. Instrumentos 169
4.4.2.1. Extended Personal Attributes Questionnaire (EPAQ) 169
4.4.2.2. Unmitigated Communion Scale (UCS) 175
4.4.2.3. Aggression Questionnaire (AQ) 177
4.4.2.4. Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS) 178
4.4.2.5. Reactive - Proactive Aggression Questionnaire (RPQ) 180
4.4.2.6. Aggression Expression Questionnaire (EXPAGG) 181
4.5. Procedimiento de recogida de datos 183
4.6. Características de la muestra 185
4.6.1. Sexo 186
4.6.2. Edad 186
4.7. Análisis estadísticos utilizados 188
4.7.1. Análisis de frecuencias 188
4.7.2. Análisis de comparación de medias: t de Student 188
4.7.3. Análisis de correlación: Coeficientes de Pearson 188
4.7.4. Análisis de varianza (MANOVA) 189

CAPÍTULO 5: Resultados 191

5.1. Rango de puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra en cada una de las variables de estudio 191
5.2. Puntuaciones medias de varones y mujeres en los ítems de las escalas de identidad de género 193
5.2.1. Puntuaciones en los ítems del EPAQ 193
5.2.2. Resultados de la comparación entre las puntuaciones medias (prueba t de Student) de los varones y mujeres en las características del EPAQ y del UCS 196
5.2.3. Resultados de la comparación entre las puntuaciones medias de varones y mujeres (prueba t de Student) en las dimensiones totales de la identidad de género 200
5.3. Resultados de la comparación entre las puntuaciones medias (prueba t de Student) de hombres y mujeres en los distintos tipos de conducta agresiva y en las representaciones de la agresión 200

Página

5.4. Resultados de los análisis de correlación entre las variables del estudio, en las muestras de varones y mujeres 203
5.4.1. Correlaciones entre las cuatro dimensiones de la identidad de género 203
5.4.2. Correlaciones entre las distintas modalidades de agresión, y entre éstas y las representaciones de la agresión 204
5.4.2.1. Resultados para la muestra de varones 206
5.4.2.2. Resultados para la muestra de mujeres 206
5.4.3. Resultados de los análisis de Correlación entre las dimensiones de la identidad de género y las distintas tipologías y representaciones de la agresión 207
5.4.3.1. Resultados para la muestra de varones 207
5.4.3.2. Resultados para la muestra de mujeres 209
5.5. Resultados del Análisis de Varianza (MANOVA) 210
5.5.1. Efecto del sexo y el género sobre las distintas modalidades agresivas y las representaciones de la agresión 212
5.5.1.1. Efectos del sexo 215
5.5.1.2. Efectos del género 216
5.5.1.3. Efectos de la interacción Sexo X Género 217

CAPÍTULO 6: Discusión y Conclusiones 225

6.1. La relación entre sexo y género 226
6.2. La relación entre sexo y agresión 229
6.2.1. Sexo y conducta agresiva 229
6.2.1.1. Agresión Física Directa 229
6.2.1.2. Agresión Verbal Directa 231
6.2.1.3. Agresión Indirecta 233
6.2.1.4. Agresión Reactiva y Proactiva 235
6.2.2. Sexo y Representaciones de la Agresión 237
6.3. La relación entre género y agresión 240
6.3.1. Masculinidad y agresión 240
6.3.2. Feminidad y Agresión 242
6.4. Sexo, Género y Agresión 243

Limitaciones 247

Referencias Bibliográficas 249

ANEXO 283

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO		*Página*
Cuadro 1	Resumen de las principales orientaciones en la definición de la agresión	26
Cuadro 2	Principales tipologías de conducta agresiva	33
Cuadro 3	Elementos y manifestaciones de la agresión	41
Cuadro 4	Métodos principales en el estudio de la agresión.	43
Cuadro 5	Evolución de la Hipótesis de la Frustración-Agresión	58
Cuadro 6	Esquema-resumen del Modelo de Berkowitz	63
Cuadro 7	Mecanismos de adquisición, instigadores y reforzadores de la agresión	69
Cuadro 8	Principales meta-análisis en el estudio de la relación entre sexo y agresión	77-78-79
Cuadro 9	Distintas denominaciones del concepto de *identidad de género*	129
Cuadro 10	Características asociadas a los estereotipos masculino y femenino	130
Cuadro 11	Modelos psicosociales de la adquisición de la identidad de género	132
Cuadro 12	Principales hallazgos de los estudios sobre la socialización diferencial del género	139
Cuadro 13	Conclusiones principales de los trabajos acerca de la relación entre sexo e identidad de género	146
Cuadro 14	Principales hallazgos de los trabajos acerca de la relación entre identidad de género y conducta desviada	150
Cuadro 15	Principales hallazgos de los trabajos acerca de la relación entre identidad de género y agresión	155

ÍNDICE DE TABLAS:

TABLA		*Página*
Tabla 1	Variables del estudio	168
Tabla 2	Coeficientes de fiabilidad (ALPHA DE CRONBACH) de las dimensiones M+, M-, F+ y F- del PAQ y del EPAQ en diferentes estudios	174
Tabla 3	Coeficientes de fiabilidad (ALPHA DE CRONBACH) de la UCS en diferentes estudios	176
Tabla 4	Coeficientes de fiabilidad (ALPHA DE CRONBACH) de las subescalas del AQ en distintos estudios	178
Tabla 5	Coeficientes de fiabilidad (ALPHA DE CRONBACH) para las dimensiones del DIAS en diferentes estudios	179
Tabla 6	Coeficientes de fiabilidad (ALPHA DE CRONBACH) para las subescalas del RPQ en distintos estudios	181
Tabla 7	Coeficientes de fiabilidad (ALPHA DE CRONBACH) para las subescalas del EXPAGG en diferentes estudios	182
Tabla 8	Número y porcentaje de sujetos de cada Campus y Facultad	184
Tabla 9	Frecuencia y proporción de sujetos de cada sexo	186
Tabla 10	Frecuencia y proporción de sujetos de cada edad	186
Tabla 11	Media y rango de edad para cada sexo y para la muestra total	187
Tabla 12	Número y porcentaje de varones y mujeres por Facultades y Campus	187
Tabla 13	Rangos de puntuaciones posibles y rangos obtenidos por los sujetos de la muestra en las variables analizadas	192
Tabla 14	Puntuaciones medias en cada ítem del EPAQ, ordenadas de modo descendente, en la muestra de varones	194
Tabla 15	Puntuaciones medias en cada ítem del EPAQ, ordenadas de modo descendente, en la muestra de mujeres	195
Tabla 16	Comparación entre las puntuaciones medias (Prueba “t de Student”) de varones y mujeres en las características del EPAQ	197
Tabla 17	Comparación entre las puntuaciones medias (Prueba “t de Student”) de los varonesy mujeres en los ítems de la UCS	199
Tabla 18	Comparación entre las puntuaciones medias de varones y mujeres en las dimensiones de la identidad de género	200
Tabla 19	Comparación entre las puntuaciones medias (Prueba “t de Student”) de varones y mujeres en las variables de estudio	201
Tabla 20	Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de la identidad de género en las muestras de varones y de mujeres	204
Tabla 21	Coeficientes de Correlación de Pearson entre las distintas tipologías de agresión en la muestra de varones	205
Tabla 22	Análisis de correlación entre las distintas tipologías de agresión en la muestra de mujeres	205
Tabla 23	Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de la identidad de género y las distintas tipologías agresivas, para la muestra de varones	208
Tabla 24	Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de la identidad de género y las distintas tipologías agresivas, en la muestra de mujeres	208

TABLA		*Página*
Tabla 25	Número y porcentaje de hombres y mujeres incluidos en las categorías de alta y baja masculinidad positiva, masculinidad negativa, feminidad positiva, y feminidad negativa	211
Tabla 26	Contrastes Multivariados entre las variables predictoras y las variables criterio	212
Tabla 27	Medias, Error Típico (e.t.) y valores F de las comparaciones en función de las variables SEXO, M+, M-, y F+	214
Tabla 28	Medias, Error Típico (e.t.) y diferencias entre grupos para la interacción SEXO x M-	218
Tabla 29	Medias, Error Típico (e.t.) y diferencias entre grupos para la interacción SEXO x F+	220

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

GRÁFICO		*Página*
Gráfico 1	Efecto de la interacción Sexo x M- en la agresión reactiva	219
Gráfico 2	Efecto de la interacción Sexo x M- en la agresión proactiva	219
Gráfico 3	Efecto de la interacción Sexo x M- en la representación expresiva de la agresión	219
Gráfico 4	Efecto de la interacción Sexo x F+ en la agresión proactiva	221
Gráfico 5	Efecto de la interacción Sexo x M- en la representación instrumental de la agresión	221

INTRODUCCIÓN

La agresión es una conducta que ha despertado el interés de los teóricos e investigadores de muy diversas disciplinas -la Etología, la Biología, la Filosofía, la Sociología, la Psicología, entre otras-, por lo que el volumen de conocimientos acumulados es, sin duda, ingente. También es un tema que interesa al "ser humano común". Probablemente porque a esta conducta nadie es ajeno: ya sea como agresor, como víctima, o como observador; y, probablemente, como todos ellos, en distintos momentos.

Cualquier nuevo trabajo en el área parte, por tanto, de la ventaja que proporciona disponer de un amplio conjunto de modelos teóricos y datos previos desde los que formular nuevas preguntas, y orientar nuevas hipótesis. Pero, como contrapartida, se enfrenta a la desventaja de la imposibilidad de abarcar todo lo ya escrito sobre el tema, o incluso de encontrar algo nuevo que decir sobre él.

El presente trabajo es un estudio exploratorio acerca de un aspecto que, entroncando con una de las más importantes polémicas subyacentes en el tema de la agresión, ha sido, sin embargo, relativamente poco investigado: pretende valorar la importancia de un factor biológicamente determinado (el sexo) y un aspecto socialmente construido -y personalmente asumido- (el género), sobre la manifestación de distintos tipos de conducta agresiva.

De entrada, por tanto, se sitúa de lleno en un espacio en el que la sempiterna polémica sobre lo innato y lo adquirido, lo biológico y lo cultural, es especialmente evidente y significativa. De hecho, los posicionamientos teóricos en torno a cómo y por qué surge la agresión humana, podrían resumirse en estas dos declaraciones antagónicas: el origen de la agresión está en nuestra naturaleza, o está en las circunstancias (nuestros aprendizajes anclados en la cultura).

Uno de los argumentos a favor de la posible determinación biológica de este comportamiento ha sido, precisamente, el hecho de que es una conducta que manifiestan con mayor frecuencia los machos de las distintas especies. También en los humanos se ha considerado como un dato perfectamente establecido que su conducta agresiva es significativamente más frecuente que la de las mujeres. De modo que agresión y sexo

masculino parecían realidades inseparables. Las teorías sobre la agresión se han formulado durante décadas a partir del análisis de las conductas de los varones. La agresión de las mujeres era considerada una anomalía, y, por tanto, de interés marginal para la explicación de este fenómeno.

Desde un posicionamiento social, sin embargo, se plantea que si bien es cierto que la biología de hombres y mujeres es diferente, las condiciones sociales en las que viven también lo son. Por tanto, las posibles diferencias observadas en su comportamiento no pueden ser achacadas, de inicio, a sus diferencias biológicas. Hombres y mujeres experimentan demandas sociales, experiencias, y aprendizajes, deliberadamente diferenciales, y desarrollan roles diferentes, que configuran realidades sociales específicas para unos y otras.

Es a esta realidad social diferencial a la que se alude con la denominación de género (*rol de género, desigualdades de género, estereotipos de género*). El género está asociado al sexo, pero no son lo mismo. El sexo está determinado biológicamente, y el género se construye socialmente (habitualmente, pero no necesariamente, a partir del sexo).

El posicionamiento psicosocial asume que la conducta es el resultado de la interacción entre factores biológico/personales y factores sociales. En el tema que nos ocupa: que tanto los factores relacionados con el sexo como los relacionados con el género tendrán probablemente importancia para explicar la conducta agresiva. Y este es el posicionamiento teórico en el que se asienta este trabajo.

Sin embargo, aún asumiendo con convicción que *el yo y sus circunstancias* son realidades inseparables, nuestro acercamiento al análisis de la agresión parte de la asunción de que el efecto de las circunstancias (aprendizajes vinculados al género) tendrán un mayor efecto sobre la probabilidad de manifestar conducta agresiva que el *ser* biológico (hombre o mujer).

Algunas citas nos ayudarán a definir con mayor claridad esta toma de postura. La primera, de Emilio Ribes, cuando afirma:

> *"La violencia, en el ser humano, no es un fenómeno individual sino un fenómeno social, y como tal la violencia arranca originalmente del sistema y no del individuo"* (Ribes, 1984, p. 18)

Es importante la aclaración de que se refiere a la agresión humana, planteando de inicio que la conducta humana no puede ser adecuadamente comprendida utilizando únicamente modelos basados en la observación del comportamiento de otras especies. Y es importante también el término que el propio Ribes señala en cursiva: *originalmente*, al implicar que es difícil, o por lo menos cuestionable, mantener que esta conducta es el producto de una dotacción genética que se manifestará en cualquier condición de aprendizaje y experiencia. Si algo poseemos al nacer es la capacidad de reaccionar al entorno y adaptarnos a él.

En este proceso de adaptación y reacción al entorno construimos nuestra identidad, aquello que luego utilizaremos para definirnos como individuos. Y uno de los elementos más relevantes de los que configuran nuestra identidad es la pertenencia asumida a una categoría de género. El género se construye a partir del sexo biológico -la sociedad define una serie de conductas y atributos específicos como más apropiados para los individuos de cada sexo-, pero las características de género no están inscritas de modo indeleble en la información genéticamente transmitida.

Como plantean los psicólogos J. M. Salas y A. Campos, en el Informe elaborado para la Organización Mundial del Trabajo, reaccionando ante una serie de relatos de hombres que justifican sus conductas de desconsideración, e incluso abuso, hacia las mujeres, achacándolas a factores biológicos (los propios y los de ellas):

> "*… conviene recordar que la masculinidad no es un estado o condición inmutable, dado al nacer o adquirido en forma automática por parte de los machos de la especie (…) Es la construcción de una identidad y una vivencia de género concreta: la del género masculino. Se trata de un proceso complejo que se fragua en la biografía personal, la historia del grupo al que se pertenece y la historia de la humanidad, como especie capaz de generar cultura"* (Salas y Campos, 2004, p. 67)

El posicionamiento teórico psicosocial de partida de este trabajo comparte esta reflexión acerca de que la realidad social condiciona los aprendizajes específicos de los individuos de uno y otro sexo. Concretamente, que los hombres y mujeres, por el hecho de serlo, son socializados diferencialmente, y que esta socialización diferencial se manifiesta en la asunción

de una determinada identidad de género que hace más probable la realización de conductas acordes con el género asumido.

Las prescripciones sociales de género guardan relación directa con la conducta agresiva: la definición tradicional de la masculinidad engloba características y roles, que si bien -afortunadamente- no hacen inevitable la agresión, la convierten en más probable. Por el contrario, la definición de feminidad enfatiza conductas y atributos relativamente incompatibles con la agresión.

El objetivo último que ha motivado la realización de este estudio ha sido, por tanto, analizar en qué medida las diferencias en la identidad de género pueden condicionar las diferencias tradicionalmente observadas entre la frecuencia y la modalidad de las conductas agresivas de hombres y mujeres.

Formalmente el trabajo incluye 6 capítulos: los tres primeros dedicados a la revisión y análisis de la literatura previa en el área, y los tres últimos a presentar el estudio empírico realizado. Concretamente:

El capítulo 1 incluye una sistematización de las diversas definiciones del fenónemo de la agresión, la descripción de las distintas tipologías de conducta agresiva, y de los principales métodos utilizados para evaluarla, y un resumen de las teorías formuladas para explicarla. Aunque se concede especial relevancia a los planteamientos psicosociales (Teoría de Berkowitz y Teoría del Aprendizaje Social de Bandura), se hace referencia también a otros planteamientos históricos basados en el instinto.

El capítulo 2 es una revisión de los trabajos previos que analizan la relación entre sexo y distintas modalidades de agresión. Precisamente la incorporación de las mujeres en los grupos muestrales de los estudios que analizan la conducta agresiva ha sido uno de los factores que ha posibilitado que en la actualidad se asuma la existencia de distintos tipos de agresión, más allá de la agresión física directa, que constituía el único foco de interés en los primeros trabajos en el área.

En el capítulo 3 se analiza el tema del género: definición, modelos teóricos, y su relación con los aprendizajes en los contextos de socialización. Se revisan también los estudios previos acerca de la relación entre la identidad de género y el sexo, y entre la identidad de género y la conducta desviada y agresiva.

El capítulo 4 presenta el trabajo empírico realizado: los objetivos e hipótesis del estudio, una descripción de las variables, y de los instrumentos utilizados para evaluarlas, así como las características de la muestra utilizada.

Los resultados de los distintos análisis realizados (análisis descriptivos, análisis de comparación de medias, análisis de correlación y análisis de varianza múltiple) se recogen en el Capítulo 5.

Por último, el capítulo 6 presenta las principales conclusiones del estudio y su ajuste a las hipótesis de partida. En la discusión de estos hallazgos se hace referencia a los modelos psicosociales actuales acerca de relevancia de las variables sexo y género en la explicación de la conducta de hombres y mujeres. El capítulo finaliza con el reconocimiento de las principales limitaciones del trabajo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 1:

UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO, MÉTODOS Y MODELOS TEÓRICOS EN EL ESTUDIO DE LA AGRESIÓN

1.1. EL CONCEPTO DE AGRESIÓN

Desde el inicio del estudio de la agresión esta conducta ha sido definida de una gran variedad de maneras. Por ello, no existe en la actualidad una única definición de agresión que simultáneamente abarque tanto la diversidad de los significados populares asociados a este fenómeno, como la gran variedad de aspectos destacados por la investigación en esta área de estudio.

De hecho, algunos autores consideran que tratar de delimitar un único constructo operativo de la agresión es, cuando menos, difícil (Hartup, 2005). A pesar de ello, los propios Hartup y De Wit (1978) tratan de sistematizar los distintos acercamientos a la definición de la agresión, agrupando las propuestas de distintos teóricos e investigadores en: a) definiciones de carácter topográfico, b) definiciones basadas en los antecedentes, c) definiciones basadas en los resultados, y d) definiciones basadas en los juicios sociales. En el Cuadro 1 se recogen las principales características, limitaciones y representantes de cada una de estas orientaciones.

A esta clasificación, Geen (1998) añade las definiciones integradoras, que incluyen varios o todos los aspectos anteriores, y que son las más utilizadas en la actualidad.

1.1.1. Definiciones de carácter topográfico

Esta aproximación, procedente fundamentalmente de la Etología, se centraría en la descripción y análisis de rutinas agresivas altamente especializadas, presentes en distintas especies animales. Las conclusiones derivadas del estudio de tales comportamientos en animales, especialmente en primates, pretenden aplicarse también a la explicación de la conducta agresiva en humanos.

Cuadro 1: Resumen de las principales orientaciones en la definición de la agresión

APROXIMACIÓN	ASPECTO CLAVE	LIMITACIONES	AUTORES
TOPOGRÁFICA	Conductas y rutinas agresivas altamente especializadas	Dudas sobre su utilidad para la explicación de la agresión en humanos	Hinde (1974,1978) Immelmann (1980)
CENTRADA EN ANTECEDENTES	Intencionalidad y motivación del actor	Fiabilidad y validez de los juicios sobre las intenciones del actor	Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939)
CENTRADA EN RESULTADOS	Daño o perjuicio asociado a la agresión	Cuestionamiento acerca de que únicamente las consecuencias definan la agresión	Buss (1961)
CENTRADA EN JUICIOS SOCIALES	Etiqueta definida culturalmente	Influenciada por múltiples factores Excesiva dependencia del contexto	Walters y Parke (1964) Bandura (1973)

Fuente: Adaptado de Hartup y De Wit (1978)

De modo que desde este acercamiento en la definición del acto agresivo no será tan importante la consideración de sus antecedentes, de sus consecuentes, o del contexto en el que tiene lugar, si no su utilidad (Geen, 1998).

A pesar de su interés, se trata de una aproximación al estudio de la conducta agresiva que presenta limitaciones importantes. De acuerdo con Hartup y De Wit (1974) son tres las diferencias principales entre la agresión en humanos y la observada en otras especies animales: 1) los humanos realizan un rango mucho mayor de conductas agresivas, 2) en los humanos las respuestas agresivas pueden ser provocadas por una mayor variedad de circunstancias elicitantes, y 3) el efecto de la experiencia es más importante en la determinación de la conducta agresiva humana que en la de otras especies. Por ello, este enfoque ha ido paulatinamente perdiendo vigencia.

Sin embargo, en años recientes, un acercamiento evolucionista a la explicación de la agresión humana vuelve a plantear la posible utilidad de encontrar una definición de agresión

suficientemente general como para ser aplicada a todas las especies en las que tal conducta se manifiesta. Archer y Côté (2005) plantean que la conducta agresiva está presente en una variedad tan amplia de especies animales que para comprenderla debería analizarse qué tienen en común las agresiones de las especies no humanas y las agresiones humanas. En este sentido, consideran que en la mayoría de los casos:

> "*La conducta agresiva es una forma de competición, que se produce cuando los organismos tienen la habilidad para desplazar a otros y obtener los recursos por los que merece la pena luchar"* (Archer y Côté, 2005, p. 426).

La decisión de competir o no se deriva de un análisis de costes-beneficios, en función de la necesidad del recurso y de la probabilidad de desplazar al competidor. Asumen, además, que este principio puede extenderse a la agresión humana.

A pesar de este resurgimiento de planteamientos evolucionistas, que muestran algunas similitudes con las primeras clasificaciones topográficas, lo cierto es que la mayoría de las definiciones de la agresión que se manejan en la actualidad, formuladas desde la Psicología, se encuadran en alguna de las tres restantes aproximaciones, las basadas en los antecedentes, las consecuencias o los juicios sociales.

1.1.2. Definiciones centradas en los antecedentes

Esta aproximación se centra en las circunstanciass que rodean la ocurrencia de la conducta agresiva, y/o en el propósito que el actor pretende alcanzar.

Podríamos encuadrar aquí una de las definiciones de agresión que ha gozado de mayor aceptación por parte de la comunidad científica, la propuesta por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), cuyo aspecto clave es la intencionalidad del actor:

> *"La agresión es un comportamiento cuya meta es el perjuicio de la persona hacia quién va dirigida"* (Dollard et al., 1939, p. 11)

La definición de Berkowitz (1962, 1996) también destaca el aspecto intencional como el más relevante a la hora de definir una conducta como agresiva; además, este autor introduce

la existencia de distintos tipos de conducta agresiva, lo que supone un claro avance en la sistematización del fenómeno:

> *"La agresión es un tipo de conducta, tanto física como simbólica, que se ejecuta con la intención de herir o causar daño"* (Berkowitz, 1996, p.33).

La más reciente de las definiciones en esta línea, centrada en la intencionalidad y en los aspectos motivacionales, es la propuesta por Baron y Richardson (1994), para quienes:

> *"Agresión es cualquier forma de comportamiento dirigido hacia la meta de dañar o perjudicar a otro organismo vivo que está motivado para evitar este tratamiento"* (Baron y Richarson, 1994, p. 7).

A pesar de la indudable relevancia de incluir la intencionalidad del actor para definir una conducta como agresiva, esta aproximación ha sido criticada por su falta de precisión: si es el observador el que juzga la conducta, el problema es que las intenciones son difíciles de observar (Coie y Dodge, 1998; Hartup, 2005); y si es el agresor el que debe informar, la intención es muy fácil de negar (Loeber y Hay, 1997).

Además, una definición de agresión basada en la intencionalidad dificulta la investigación en poblaciones cuya capacidad de juicio puede no estar suficientemente desarrollada, como es el caso de los niños (Hay, 2005). Por otra parte, las condiciones antecedentes en ocasiones son difíciles de separar del acto en sí, y, en otras ocasiones, pueden ser lo suficientemente distantes de la conducta como para que sólo puedan ser identificadas por el actor.

1.1.3. Definiciones centradas en los resultados

En esta aproximación la atención se centraría fundamentalmente en el daño o perjuicio causado realmente por la agresión, es decir, en sus consecuencias, más que en la intencionalidad del agresor.

Presenta la ventaja, respecto a la anterior aproximación, de permitir cuantificar de forma más objetiva el nivel de daño o perjuicio, minimizando la necesidad de realizar inferencias sobre las intenciones o motivos del sujeto que causa el daño.

A esta orientación pertenecería la definición de Buss (1961), que entiende la agresión como:

> *"La conducta de proporcionar estímulos nocivos o dolorosos a otro individuo"* (Buss, 1961, p.1).

En esta misma línea, Parke y Slaby (1983) definen la agresión como:

> *"El comportamiento que da como resultado un daño o perjuicio para otro individuo"* (Parke y Slaby, 1983, p. 549).

Algunos autores añaden que para que realmente la conducta que causa daño pueda ser considerada agresiva es necesario que el receptor no la desee, tal como se especifica en la definición anteriormente mencionada de Baron y Richardson (1994), con el fin de evitar incluir aquí, por ejemplo, conductas de sadomasoquismo.

La principal objeción a este tipo de definiciones sería que la valoración del daño no depende sólo del acto (su intensidad, o características específicas), sino también de las condiciones y características de la víctima (Gendreau y Archer, 2005).

Incluso cuando es posible observar la conducta agresiva y las consecuencias que ha tenido sobre la víctima, se requiere algún tipo de juicio sobre si ha existido el daño suficiente para ser definido como agresión. Además, algunos tipos de conducta dañina, no física (como los insultos, o los comentarios despectivos sobre alguien hechos a terceros), son especialmente difíciles de cuantificar y sus resultados, por tanto, prácticamente imposibles de valorar por un observador. Si la evaluación depende de la víctima, sus juicios sobre el daño recibido pueden también estar basados en circunstancias no directamente derivadas de la conducta, sino de sus apreciaciones sobre la intencionalidad del actor. Incluso pueden existir conductas que la víctima considere nocivas y que tienen, sin embargo, la intención de beneficiarla, como puede ser el caso de algunas conductas dirigidas por los padres hacia sus hijos. Por último, esta aproximación puede presentar problemas para abordar conductas que son agresivas pero que no causan daño, por ejemplo, un intento fallido de agredir o herir (Coie y Dodge, 1998).

1.1.4. Definiciones centradas en los juicios sociales

Esta aproximación entendería la agresión como una conducta en gran parte construida socialmente. Los autores que siguen esta orientación tienen en cuenta que una conducta puede ser etiquetada como agresiva en una situación, en una persona o comunidad determinada, y en cambio no ser juzgada como agresiva en otro contexto.

Es decir, en cierto modo este tipo de definiciones recogen los planteamientos críticos hechos a las orientaciones anteriores en el sentido de que prácticamente a toda definición de conducta agresiva subyace un juicio de valor.

Dentro de este grupo se incluiría la definición de Walters y Parke (1964), para quienes la agresión es:

> *"Una etiqueta determinada culturalmente, que se aplica a un conjunto particular de comportamientos, como resultado de un juicio social por parte del observador"* (Walters y Parke, 1964, p. 232).

También se encuadraría aquí la definición de Bandura (1973, p.2), cuando afirma que la agresión es "*una violación de las normas sociales*".

Este tipo de definiciones, si bien plantean una cuestión que, como se ha señalado, resulta fundamental para entender tanto ésta, como cualquier otra conducta social, no proporcionan, sin embargo, un acercamiento operativo al constructo que pueda guiar la investigación. Ésta ha sido la principal objeción a una definición basada únicamente en los juicios morales del o de los observadores.

En general, a esta diversidad de planteamientos con respecto a la definición de la conducta agresiva parece subyacer la polémica de si la agresión viene fundamentalmente definida por la ejecución motora de una conducta observable específica, o bien es algo que está en la mente del que la ejecuta, en el daño provocado en quien la recibe y/o en los ojos del observador.

1.1.5. Definiciones integradoras

Evidentemente, en la actualidad la mayoría de los autores se decantan por una definición comprehensiva del fenómeno, en la que se incluyan los distintos aspectos mencionados por cada aproximación.

Tal como plantean Gendreau y Archer (2005):

> *"La agresión es un proceso socio-emocional multifacético y dinámico, en el que es necesario tener en cuenta, al menos, estos tres aspectos: los antecedentes, las expresiones y las consecuencias (o funciones)"* (Gendreau y Archer, 2005, p. 29).

Así, y a pesar de la diversidad de las definiciones, también es cierto que, en la mayoría de los casos, al hablar de agresión se hace referencia a aquellas conductas que causan daño deliberadamente, y son, por tanto, negativamente consideradas, tanto por el que las sufre como por el grupo social en el que se producen.

En esta línea cabría destacar la definición que proporciona Brain (1994), quien, admitiendo la conveniencia de considerar la agresión como una categoría heterogénea, propone que, en cualquier caso, para definir un acto como agresivo éste debería cumplir, al menos, cuatro condiciones:

1. Debería implicar un daño, real o potencial,

2. debería ser intencional,

3. probablemente acompañado de algún grado de activación fisiológica (aun cuando su evaluación pueda resultar difícil o compleja), y

4. debería ser aversivo para la víctima.

En todo caso, la disparidad a la hora de delimitar cuál es el aspecto crucial que convierte un daño en agresión, o incluso acerca de la necesidad de que exista daño y de qué tipo, para que pueda hablarse propiamente de agresión, ha servido para tomar conciencia entre los investigadores acerca de la diversidad de conductas que habitualmente se engloban dentro del término, de manera que en años recientes se han dirigido innumerables esfuerzos hacia la delimitación de las posibles tipologías de conducta agresiva.

1.2. TIPOLOGÍAS DE CONDUCTA AGRESIVA

Aunque las tipologías formuladas han sido numerosas, al igual que las definiciones, existen algunas que gozan de un mayor consenso entre los investigadores.

Bushman y Huesmann (2010) proponen categorizar las conductas agresivas atendiendo a dos criterios:

a. El modo, o *forma*, en que se manifiesta la agresión, que permitiría distinguir entre agresión física (ej.: golpear) vs. verbal (ej.: insultar); directa (en presencia de la víctima) vs. indirecta (de modo anónimo o actuando sobre la imagen o las posesiones de la víctima); y activa (aquella en la que se ejecuta una conducta intencional que causa daño) vs. pasiva (aquella en la que el daño a la víctima se deriva de no hacer algo que le ayudaría, por ejemplo, "olvidar" darle un mensaje importante).

b. La *función* que cumple la agresión, que permite diferenciar entre agresión reactiva (también llamada hostil, impulsiva o reacción de represalia) motivada por el deseo de dañar, y agresión proactiva (instrumental, fría) una conducta calculada y premeditada motivada por el intento de conseguir una meta distinta al daño causado a la víctima, por ejemplo conseguir dinero, restaurar la auto-imagen, o *hacer justicia*.

Pero la categorización probablemente más completa es la formulada por Krahé (2001), que resume las principales tipologías de conducta agresiva, de acuerdo con la clasificación recogida en el Cuadro 2.

Cuadro 2: Principales tipologías de conducta agresiva

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOLOGÍA RESULTANTE
Modalidad de respuesta	Física vs. Verbal/Simbólica
Visibilidad del agresor	Directa vs. Indirecta
Meta, motivación subyacente	Hostil vs. Instrumental
Fuente de instigación	Proactiva vs. Reactiva
Grado de planificación	Controlada vs. Impulsiva

Fuente: Adaptado de Krahé (2001)

Podemos observar que los criterios de clasificación utilizados en esta tipología guardan relación con las aproximaciones a la definición de la conducta agresiva, de manera que mientras algunas se centran en el tipo de conducta realizada, otras lo hacen en la intencionalidad, o en las causas que la provocan.

1.2.1. Agresión Física vs. Agresión Verbal/Simbólica

La diferencia en esta tipología hace referencia a la modalidad o el tipo de respuesta agresiva. Ambas modalidades presentan la ventaja de ser conductas susceptibles de ser observadas.

Berkowitz (1996) define la agresión física como aquella agresión que se manifiesta a través de acciones físicas, por ejemplo, golpes; y la agresión verbal como la agresión que se manifiesta a través de afirmaciones verbales, por ejemplo, insultos o amenazas.

Dado que la agresión verbal no agota todas las posibilidades de agresión distintas de la agresión física, se ha propuesto también la definición de agresión simbólica (Berkowitz, 1996) para esta categoría, dado que en ella podrían encuadrarse aquellas conductas, como dar la espalda, mirar de manera despectiva, etc., que no serían propiamente verbales, pero tampoco implicarían daño físico.

Posteriormente se han propuesto otras denominaciones dentro de esta categoría, por ejemplo, Crick y Grotpeter (1995) hablan de agresión relacional para referirse específicamente al daño causado a otro perjudicando sus relaciones sociales. Concretamente, Crick, Werner, Casas, O'Brien, Nelson, Grotpeter y Markon (1999, p. 77) definen la agresión relacional como "*la conducta que perjudica a otro a través del daño (o de la amenaza de daño) causado a sus relaciones, a sus sentimientos de aceptación y amistad, o a su pertenencia grupal*". Por tanto, incluye conductas como aplicar a alguien el tratamiento de silencio (ignorarlo), excluirlo de una actividad o grupo, o amenazar con el fin de la amistad.

Mientras la agresión física constituye una modalidad de agresión que suscita poca controversia, con respecto a la agresión verbal/simbólica existe cierta confusión, tanto en su definición como en su evaluación, ya que un comentario que puede ser muy agresivo en un lugar o contexto determinado puede resultar aceptable en otros; además, este tipo de agresión incluye conductas sutiles, como puede ser el sarcasmo, cuya identificación es problemática.

Sin embargo, la distinción general entre la agresión física y la agresión que utiliza otros mecanismos, diferentes del ataque físico, ha resultado muy útil en el análisis del fenómeno de la agresión.

1.2.2. Agresión Directa vs. Agresión Indirecta

Esta diferenciación se relaciona con la proximidad (*immediacy*) o visibilidad del sujeto que manifiesta la conducta agresiva.

La agresión directa se refiere al daño causado a una víctima que es expresado por el agresor de forma abierta (Richardson y Green, 1999). Incluye tanto los ataques físicos, por ejemplo golpear a alguien (agresión física directa), como las conductas verbales hostiles en contenido o tono, por ejemplo el insulto (agresión verbal directa).

La agresión indirecta, denominada así por Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen (1988), se identifica con las formas encubiertas de agresión, a través de las cuales el agresor daña a la

víctima perjudicando o manipulando sus posesiones, relaciones o estatus. Con este tipo de agresión se pretende maximizar el anonimato del agresor y minimizar la amenaza de represalias.

Estas características se reflejan en algunas de las definiciones más conocidas de este tipo de agresión: por ejemplo, Björkqvist, Osterman y Kaukiainen (1992) la definen como el daño expresado indirectamente, a menudo con el agresor anónimo; y Richardson y Green (1997, p. 172) como el "*comportamiento intencionado para dañar a otros que es expresado indirectamente, a través de otra persona u objeto".* Es decir, se trataría, en todos los casos, de un comportamiento intencionado diseñado para dañar a otra persona en modos que excluyen las acciones directas (Merrell, Buchanan y Tran, 2006).

La agresión relacional propuesta por Crick y Grotpeter (1995), aunque en ocasiones se incluye como un subtipo de agresión indirecta, es una modalidad en la que, propiamente, podrían incluirse tanto conductas que tienen lugar cara a cara (ej.: decirle a alguien "no quiero seguir siendo tu amigo"), como conductas indirectas (ej.: hablar mal de alguien a sus espaldas).

Por ello, Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariepy (1989) y Galen y Underwood (1997) proponen la denominación agresión social para referirse, específicamente, a todos los tipos de agresión relacional indirecta. Estos autores abogan por este término por su facilidad de comprensión al indicar, de inicio, que la agresión indirecta no incluye únicamente comportamientos verbales.

Aunque, tal como plantea Maccoby (2004), esta denominación puede ser confusa, dado que toda agresión, incluidos los ataque físicos, es social. En todo caso, Maccoby (2004) muestra su acuerdo con respecto a que esta acepción ha ido progresivamente ganando aceptación para referirse a los intentos de causar daño perjudicando las relaciones o el estatus social de la víctima. Pero establece, siguiendo a Xie, Cairns y Cairns (2004), que dentro de la agresión social cabría distinguir entre las conductas de confrontación directa y aquellas en las que el agresor se mantiene anónimo, o no se enfrenta directamente a la víctima.

Putallaz, Kupersmidt, Coie, McKnight y Grimes (2004), resumen las características de la agresión indirecta indicando que esta modalidad: a) incluye básicamente tácticas que no

implican confrontación directa, dificultando que la víctima pueda identificar al agresor, e incluso, en ocasiones, que tenga constancia real del daño recibido; b) puede manifestarse tanto a través de conductas verbales como de conductas no verbales; c) típicamente utiliza las relaciones o el entorno social para inflingir daño; y d) puede incluir también otras tácticas, como la amenaza (por ejemplo, amenazar con causar daño a las relaciones), siempre que tal conducta no se produzca realmente en presencia de la víctima.

La agresión indirecta, a pesar de las dificultades de su delimitación conceptual, es uno de los tipos de agresión que ha suscitado un mayor interés por parte de los investigadores en los últimos años (Gendreau y Archer, 2005).

1.2.3. Agresión Hostil/Emocional vs. Agresión Instrumental/Fría

Esta diferenciación se centra en la función psicológica (motivación) que un determinado comportamiento agresivo tiene para el agresor.

Al hablar de agresión hostil, siguiendo la definición de Feshbach (1964), se hace referencia a la agresión que se ejecuta como un fin en sí misma, en la que el deseo de causar daño es el motivo primario del comportamiento agresivo. Por el contrario, la agresión instrumental hace referencia a la agresión que sirve como medio para algún otro fin, es decir, la dirigida a alcanzar una meta distinta, al menos parcialmente, del sufrimiento de la persona agredida.

Berkowitz (1986) define la agresión instrumental como la conducta agresiva que tiene otro objetivo, además del de causar daño. Es decir, asume que la intencionalidad de dañar al otro está presente en toda forma de agresión, aunque no sea el único motivo subyacente.

De hecho, esta dicotomía, agresión hostil versus instrumental, ha sido objeto de algunas críticas terminológicas. Por ejemplo, la denominación agresión hostil podría ser definida como una tautología, dado que se asume que toda agresión es por definición hostil; tal como plantean Gendreau y Archer (2005): *"¿cabría hablar de agresión amigable?".*

Por otra parte, aunque pueden existir agresiones cuya motivación única es el sufrimiento del otro, éstas no son muy frecuentes; generalmente dentro de esta categoría se incluyen conductas que, más que el sufrimiento del otro, pretenden acabar con una situación aversiva para el que las ejecuta (en ocasiones atribuida a la víctima). En este sentido, estas conductas hostiles serían también instrumentales, dado que el agresor pretende alcanzar una meta, ya sea acabar con una situación amenazante o molesta, recuperar su autoestima, etc. (Bandura, 1973).

Bushman y Anderson (2001) proponen las denominaciones alternativas: a) agresión afectiva o emocional (originada por estados afectivos, y con pérdida temporal del control), para referirse a la agresión hostil, y b) agresión fría (no emocional) para referirse a la agresión instrumental.

Berkowitz (1986), también había definido la agresión emocional/hostil como el tipo de agresión que se produce cuando las personas experimentan un estado de activación que les resulta desagradable y que les instiga a buscar herir al otro. Por ello este autor considera que, en la mayoría de las ocasiones (aunque no siempre), la acción agresiva emocional/hostil se ejecuta con escasa planificación.

Por otra parte, Coie, Dodge, Terry y Wright (1991), definen la agresión instrumental como un comportamiento coercitivo, generalmente planificado, y que tiene un propósito más social que interpersonal.

En ambas definiciones se alude al concepto planificación, y éste se convierte en uno de los elementos que permitirían distinguir entre las dos modalidades de conducta agresiva. La agresión hostil sería básicamente no planeada, mientras que a la instrumental subyace algún tipo de planificación.

Sin embargo, autores como Bushman y Anderson (2001) consideran que este planteamiento de que la agresión hostil estaría precedida de un procesamiento de la información impulsivo o espontáneo (automático), mientras la agresión instrumental sería consecuencia de un procesamiento de la información razonado, calculado y premeditado, es demasiado simplista, dado que es perfectamente posible que un acto agresivo en apariencia

instrumental ocurra con procesamiento automático, así como que una agresión aparentemente hostil conlleve un procesamiento de la información elaborado y controlado. Además, de acuerdo con Anderson y Bushman (2002), esta dicotomía instrumental-hostil no permitiría clasificar aquellos actos agresivos de motivación múltiple, con los que se persigue alcanzar una meta y dañar a la víctima, o cualquier otra combinación de propósitos diferentes. En este sentido, estos autores plantean que tal vez fuese más útil diferenciar entre las metas inmediatas y las metas finales a la hora de valorar las motivaciones del acto agresivo, dado que aunque en la mayoría de las ocasiones son coincidentes, también pueden no serlo.

En todo caso, las dificultades con la denominación de estas formas de agresión se reflejan en la aparición de otras tipologías que se solapan con ella, como es el caso de la distinción entre agresión impulsiva vs. conscientemente planificada, y entre agresión reactiva vs. proactiva.

1.2.4. Agresión Conscientemente Controlada vs. Agresión Impulsiva

La diferencia entre ambos tipos de agresión viene dada por el grado de conciencia que manifiesta el agresor.

Swart y Berkowitz (1976) definen la agresión conscientemente controlada como aquellos ataques que se ejecutan tranquila y voluntariamente, con un fin claro en mente. Los agresores conocen las metas que desean obtener y creen que la agresión les permitirá alcanzar dichas metas. Por el contrario, la agresión impulsiva o expresiva incluye los ataques que se ejecutan con poca o nula premeditación, con poca conciencia de lo que quiere lograrse (además de perjudicar a la víctima) o de las consecuencias que puedan derivarse de su ejecución. Estos actos no planificados de agresión impulsiva responden a estados emocionales que a menudo se acompañan de una intensa activación interna.

Es evidente el solapamiento entre esta tipología y la anteriormente mencionada. Aunque es posible establecer la diferencia a nivel teórico, es difícil mantenerla a nivel operativo. De hecho, esta distinción, considerada aisladamente, ha suscitado escasa investigación.

1.2.5. Agresión Proactiva vs. Agresión Reactiva

Esta tipología atiende a la fuente de instigación del comportamiento agresivo, diferenciando la agresión manifestada en respuesta a una provocación, de aquella agresión que surge sin provocación aparente. El aspecto diferencial es aquí la presencia o no de una circunstancia próxima elicitante de la agresión.

Siguiendo a Dodge y Coie (1987), la agresión reactiva sería la agresión que aparece como respuesta a unas condiciones antecedentes identificables, como el bloqueo de una meta o una provocación. Mientras que la agresión proactiva hace referencia a una conducta instrumental, es decir, orientada hacia la consecución de una meta, y para la que no se aprecia provocación, o condiciones elicitantes próximas.

Dodge y Coie (1987) consideran que la agresión reactiva es de naturaleza interpersonal y hostil, implica una pérdida de autocontrol, y generalmente se manifiesta como un acto impulsivo. Su propósito puede ser restaurar la autoestima amenazada o reafirmar las normas sociales quebrantadas, por ejemplo, una pelea entre adolescentes porque uno insultó al otro. Por el contrario, la agresión proactiva sería una conducta más controlada, premeditada, y con menor contenido emocional, generalmente asociada a comportamientos de coerción e intimidación, que buscaría satisfacer fines relacionados con la consecución de recursos y/o el control de la víctima. Algunos autores se han referido a esta tipología como agresión defensiva y agresión ofensiva, respectivamente (Pulkkinen, 1987, 1996).

De nuevo, es evidente el posible solapamiento entre esta tipología y las anteriormente mencionadas de agresión hostil/impulsiva y agresión instrumental/controlada. De hecho, y como veremos posteriormente, en los trabajos empíricos resulta difícil separar ambas cuestiones. La agresión como consecuencia de provocación (real o percibida) suele estar acompañada de sentimientos de enojo e ira, y busca causar daño (lo que la convertiría en agresión afectiva/hostil); mientras que la agresión proactiva pretende un fin de control o de obtención de recursos materiales, lo que la convierte en instrumental. Dado que es difícil diferenciar, en la práctica, ambas tipologías, cada vez es más frecuente encontrar autores que asumen que estos tipos de agresión presentan más comunalidades que diferencias, sugiriendo que la distinción puede ser más una cuestión de grado que de tipología (Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber y Liu, 2006).

En cualquier caso, esta distinción entre agresión reactiva y proactiva ha recibido bastante atención en los últimos años, y los resultados de las investigaciones realizadas sugieren que los individuos que manifiestan un tipo u otro difieren en varias dimensiones de su funcionamiento personal (Raine et al., 2006; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2002).

Aunque también ha recibido algunas críticas. Gendreau y Archer (2005) han señalado, por ejemplo, el hecho de que no siempre es fácil identificar el desencadenante de la conducta agresiva, así como que las condiciones que pueden ser consideradas una provocación manifiestan una gran variabilidad, tanto entre individuos como entre culturas.

Como conclusión cabría decir que aunque cada una de las tipologías presentadas tiene su utilidad, algunas de ellas han encontrado mayor respaldo en la investigación. Probablemente la distinción entre agresión física y verbal sea de las menos confusas a nivel teórico, y por tanto la más fácilmente evaluable, y ha mostrado, además, ser útil para diferenciar las conductas agresivas más frecuentes a distintas edades y en distintos contextos.

También la distinción entre agresión directa e indirecta, además de ser teóricamente plausible, ha mostrado su utilidad para establecer diferencias entre grupos de individuos, por ejemplo, en función de la edad o del género.

Por último, la distinción entre conductas agresivas como reacción a una amenaza y conductas agresivas premeditadas, en ausencia de amenaza o peligro inmediato, aun cuando está conceptualmente menos clara, resulta prometedora, al introducir la existencia de posibles diferencias individuales y contextuales en la tendencia a utilizar la agresión.

En un intento de combinar tanto los elementos que se consideran esenciales en la definición de agresión, como las tipologías que pueden derivarse de estos elementos constitutivos, Cairns (1979) elabora un esquema conceptual explicativo que es recogido y modificado por Gendreau y Archer (2005).

En el Cuadro 3 presentamos una reformulación de este esquema, combinando las aportaciones de ambos autores.

Cuadro 3: Elementos y manifestaciones de la agresión

ELEMENTOS DE LA AGRESIÓN		MANIFESTACIONES DE LA AGRESIÓN
Antecedentes	**Contexto elicitante:** Ocurre en circunstancias ambientales específicas	Con elicitantes externos próximos y regulada subcorticalmente: **Agresión reactiva**
	Mecanismos neurobiológicos: Se asocia con actividad neurofisiológica específica	Sin elicitantes externos aparentes y regulada por el neocortex: **Agresión proactiva**
Expresión	**Manifestaciones conductuales:** Adopta una forma concreta	Acciones directas: **Agresión Directa**
		Acciones indirectas: **Agresión Indirecta**
Consecuencias	**Impacto sobre otros:** Supone un daño para otro	Daño físico: **Agresión física**
		Daño psicológico/social: **Agresión verbal /relacional**
	Impacto sobre uno mismo: Cumple alguna función individual o social para el que la ejecuta	Recompensa basada en el daño causado: **Agresión hostil/emocional**
		Recompensa material o social: **Agresión instrumental**
Efectos	**Aprendizaje y refuerzo:** Contribuye a determinar el desarrollo posterior de conductas agresivas	

Fuente: Adaptado de Cairns (1979) y Gendreau y Archer (2005)

De acuerdo con esta propuesta, las distintas manifestaciones de la conducta agresiva podrían articularse a partir de sus: a) antecedentes, b) expresiones y c) resultados.

Si atendemos a sus **antecedentes**, podríamos diferenciar la conducta agresiva en función de 1) los elementos presentes en el contexto, y 2) los mecanismos neurológicos implicados. Combinando ambos criterios antecedentes, se distinguiría aquí entre conductas vinculadas a un factor elicitante externo y reguladas subcorticalmente (*conductas agresivas reactivas, impulsivas*), y conductas que no parecen provocadas por un factor elicitante presente en el entorno y que son reguladas por el neocortex (es decir, *conductas agresivas proactivas, planificadas*).

Sea cual sea el origen contextual, o el mecanismo de control neurológico implicado, la **expresión** de la agresión puede realizarse en forma de *conductas directas* (dirigidas hacia la víctima, o el objetivo que se pretende dañar) *o indirectas* (dirigidas hacia otro objetivo).

Cualquiera de estas conductas tendrá unas **consecuencias**, tanto: 1) sobre aquel contra quién va dirigida, causándole daño, que puede ser físico, psicológico y/o social (dependiendo del tipo de *agresión física, verbal y/o relacional*), como, 2) sobre aquel que la realiza, dado que obtiene una recompensa, ya sea a través del daño provocado (*agresión hostil/emocional*), o a través de la obtención de un beneficio material o social (*agresión instrumental*).

Por último, la manifestación de conducta agresiva tiene un impacto sobre el aprendizaje y el desarrollo de las personas implicadas, lo cual, a su vez, puede determinar la realización de nuevos comportamientos agresivos, o bien inhibirlos.

Aunque este planteamiento no agota todas las expresiones anteriormente mencionadas, es un buen ejemplo de integración comprehensiva de los mismos, un intento de estructurar el complejo fenómeno de la agresión con las aportaciones sugeridas desde distintos enfoques.

1.3. EVALUACIÓN DE LA AGRESIÓN

Al igual que en muchos otros temas de estudio, es posible que parte del problema de la ausencia de una única definición de agresión, ampliamente consensuada, pueda venir determinado por los diferentes métodos de evaluación del constructo que se han utilizado en la investigación.

La información sobre la conducta agresiva, sus características y determinantes, puede ser obtenida a través de dos aproximaciones generales: la observación directa de la conducta, y la aplicación de cuestionarios (Baron y Richardson, 1994).

Krahé (2001) sistematiza las modalidades de estos dos procedimientos básicos, tal como se recoge en el Cuadro 4.

Cuadro 4: Métodos principales en el estudio de la agresión

MÉTODO	MODALIDADES	EJEMPLOS DE TRABAJOS
OBSERVACIÓN CONDUCTUAL	**Observación natural**	Tapper y Boulton (2002, 2004): Estudio de la agresión en escolares, en el recreo u otros momentos de ocio en el colegio.
	Experimentos de campo	Baron (1976): Evaluación de reacciones agresivas de los conductores ante una situación de frustración, provocada por la conducta de otro conductor.
	Experimentos de laboratorio • Agresión física	*Paradigma del profesor-aprendiz:* Milgram (1963): Administración de descargas eléctricas a un supuesto "aprendiz" que se equivoca. *Paradigma de la evaluación del trabajo:* Berkowitz (1962): Reacciones agresivas (aplicación de descargas) posteriores a evaluaciones negativas de rendimiento. *Paradigma del tiempo de reacción competitivo:* Taylor (1967): Reacciones agresivas posteriores a situaciones competitivas. *Paradigma del muñeco Bobo:* Bandura, Ross y Ross (1963): Reacciones agresivas hacia un muñeco, posteriores a la observación de un modelo que agrede al muñeco.
	• Agresión verbal	Baron y Richardson (1994): Instigación y registro de respuestas agresivas verbales.
CUESTIONARIOS	**Autoinformes** • Autoinformes de conducta agresiva	Buss y Perry (1992): "AQ : Aggression Questionnaire"
	• Autoinformes de tendencia a la agresividad	Spielberger, Jacobs, Russell y Crane (1983): " State-Trait Anger Scale "
	• Pruebas proyectivas	Rosenzweig (1935): "Picture Frustration Test"
	Informes de terceras personas	Pulkkinen, Kaprio y Rose (1999): "MPNI: Multidimensional Peer Nomination Inventory" Crick, Casas y Ku (1999): "PPVM-TF: Preschool Peer Victimization for Teachers Form" Xie, Cairns y Cairns (2002): Evaluación de la agresión en escolares a partir de las narraciones de los conflictos interpersonales y las estrategias agresivas de los compañeros de clase.
	Datos de registros oficiales	Anderson (1984): Análisis de la relación entre temperatura y conducta violenta a partir de los registros delictivos oficiales y la información climática.

Fuente: Adaptado de Krahé (2001)

1.3.1. Observación de conductas agresivas

La metodología basada en la observación presenta la evidente ventaja de permitir el registro del comportamiento agresivo que ocurre realmente. Por ello, son muchos los autores que manifiestan su preferencia por este método (Renfrew, 2006).

Entre los trabajos que utilizan la observación, cabe distinguir entre: a) aquellos que registran la conducta que se produce en escenarios naturales, sin intervención del investigador; b) los que introducen alguna modificación en contextos naturales (experimentos de campo), y c) los experimentos de laboratorio.

El objetivo principal de la observación en contextos naturales es la obtención de información acerca de la frecuencia con la que se manifiestan distintas modalidades de agresión, espontáneamente, en una situación específica.

Los experimentos de campo presentan la particularidad, frente a la mera observación pasiva del método anterior, de permitir incorporar alguna variable controlada por el investigador (ej. frustración) para evaluar su efecto sobre la conducta agresiva. Ejemplificando esta aproximación metodológica cabría mencionar el estudio de Baron (1976), en el que se observan las reacciones agresivas de los conductores, a través del tiempo de latencia y la duración de la presión de la bocina, en respuesta a la frustración inducida mediante un individuo confabulado con el investigador que, supuestamente, fracasa al mover su coche cuando la luz del semáforo se pone verde.

Pero el método observacional por excelencia en el estudio de la conducta agresiva lo constituyen los experimentos de laboratorio. De hecho, gran parte de la investigación pionera en el área se ha desarrollado utilizando este tipo de metodología, de cuyos resultados se han derivado, además, algunos de los modelos teóricos más relevantes de la explicación de la agresión.

Krahé (2001) resume los principales modelos de experimentos en el tema de la agresión en contextos de laboratorio, agrupándolos en:

- *Paradigma del profesor-aprendiz*: Se trata de un supuesto experimento de aprendizaje en el cual una persona adopta el papel de profesor que presenta una prueba de asociación de palabras a otra persona que adopta el papel de aprendiz. Los errores de éste último son castigados por el profesor con la administración de estímulos aversivos. La asignación de los roles está controlada, de forma que el participante ingenuo siempre tendrá el papel de profesor. La elección de la intensidad del castigo es el indicativo del comportamiento agresivo. El ejemplo paradigmático de esta metodología serían los conocidos experimentos de Milgram (1963). Aunque habría que señalar que fue Buss (1961) quién desarrolló y utilizó en primer lugar la "máquina de la agresión" con la que el sujeto experimental puede elegir la intensidad y duración de las descargas eléctricas administradas para castigar al supuesto alumno por cada error cometido. Posteriormente se han realizado modificaciones respecto al dispositivo original de Buss (1961), centradas en sustituir las descargas eléctricas por otros estímulos nocivos, tales como ráfagas de ruido desagradable. En todo caso, los resultados obtenidos son semejantes independientemente del estímulo nocivo utilizado.

- *Paradigma de la evaluación del trabajo*: Se ha utilizado principalmente para la investigación del comportamiento agresivo en respuesta a la frustración. Los trabajos de Berkowitz (1962) serían representativos de este tipo de metodología. Los participantes deben realizar una prueba de solución de problemas, que será evaluada por un sujeto que está confabulado con el experimentador. La evaluación se expresa en términos de descargas eléctricas administradas por el evaluador, siendo una descarga indicativa de la mejor evaluación y diez de la peor evaluación. En la segunda parte del experimento los roles se invierten de forma que es el participante ingenuo el que administra las descargas. La hipótesis, que tiende a ser confirmada, sería que aquellos participantes peor evaluados (condición de frustración), administrarán un mayor número de descargas.

  Este tipo de situación experimental también permite la evaluación de variables adicionales que, se asume, actúan como moderadoras en la relación entre la provocación y la conducta agresiva. Por ejemplo, en el experimento llevado a cabo por Berkowitz y LePage (1967), un sujeto experimental tenía la oportunidad de dar a un sujeto cómplice entre una y diez descargas eléctricas en un contexto en el que estaban presentes armas (ej.: un rifle o un revolver) o bien objetos neutrales (ej.: una raqueta de

tenis). Las variaciones en la situación experimental mostraban cambios en la cantidad de descargas administradas: la cantidad de descargas se incrementaba en la situación de presencia de armas.

- *Paradigma del tiempo de reacción competitivo*: Representado por los trabajos de Taylor (1967), en este tipo de situación experimental se informa a los sujetos de que deben competir con otro participante (cómplice del experimentador) en una prueba en la que se evalúa el tiempo de reacción. El participante más lento recibirá descargas eléctricas cuya intensidad la elegirá el participante más rápido. En el curso de la prueba los sujetos ingenuos reciben un número determinado de descargas predeterminadas por el experimentador. La idea que subyace al planteamiento es que a más descargas recibidas, más provocados se sentirán. Cuando los participantes ingenuos ganan se espera, entonces, que administren descargas cuyo nivel de intensidad refleje la fuerza de la agresión como represalia. Con la finalidad de obtener una medida de la respuesta agresiva en ausencia de provocación, en la primera prueba se les permite ganar a los sujetos ingenuos. Se observa que los sujetos tienden, efectivamente, a ajustar la intensidad de las descargas administradas al daño sufrido, como consecuencia de las decisiones tomadas previamente por sus oponentes. Un ejemplo reciente de la aplicación de este paradigma experimental lo encontramos en el estudio realizado por Zeichner, Parrott y Frey (2003).

- *Paradigma del muñeco Bobo*: Se diseñó para evaluar la probabilidad de que los niños aprendiesen y mostrasen comportamientos agresivos como consecuencia de la observación de la conducta agresiva de otros. Las conductas agresivas eran previamente inducidas en los niños mediante la exposición a un modelo adulto que actuaba agresivamente hacia un muñeco. A continuación, se observaba la frecuencia de actos agresivos realizados por los niños hacia el muñeco. Este método es el utilizado en los célebres experimentos de Bandura, Ross y Ross (1963), basados en la hipótesis de que presenciar una conducta agresiva que es reforzada en otros incrementa la tendencia del observador a comportarse de modo similar, mientras que presenciar la realización de una conducta agresiva que es sancionada inhibirá la tendencia del observador a manifestarla. Los resultados obtenidos por estos autores confirmaron la hipótesis de partida.

- *Agresión verbal*: La principal diferencia entre este tipo de situación experimental y las expuestas anteriormente es el hecho de que se observan y evalúan agresiones verbales en lugar de agresiones físicas. Las reacciones verbales, instigadas por la situación, son posteriormente analizadas en términos de su contenido agresivo. Como ejemplo de esta metodología cabría citar el trabajo de Baron y Richardson (1994), en el que los sujetos son expuestos a una situación diseñada para instigar respuestas agresivas verbales que tendrán consecuencias perjudiciales para otro participante (ej.: limitar las oportunidades de la otra persona de conseguir una mejora laboral o promoción).

Probablemente los experimentos de laboratorio más conocidos son los que evalúan la conducta agresiva en términos de intensidad de descargas eléctricas. A pesar de ser un procedimiento de obtención de datos ampliamente utilizado (Berkowitz y LePage, 1967; Berkowitz y Donnerstein, 1982; Buss, 1961; Carlson, Marcus-Newhall y Miller, 1990; Milgram, 1963) y que ha proporcionado apoyo a muchos de los conceptos teóricos que hoy manejamos, ha sido objeto de serias críticas. Básicamente, se han criticado a este procedimiento dos aspectos: 1) Su artificialidad, argumentando que nadie en el mundo real ataca con descargas eléctricas, de modo que estaríamos ante una conducta agresiva muy diferente de las mostradas en situaciones naturales o "reales" (crítica a la validez externa); y 2) la posibilidad de que la intención del sujeto experimental al aplicar descargas no sea realmente la de agredir al otro, sino la de ayudar al aprendiz a realizar la prueba de un modo más efectivo y exitoso (crítica a la validez de constructo).

Respondiendo a estas críticas, autores como Berkowitz y Donnerstein (1982), Carlson, Marcus-Newhall y Miller (1989) o Renfrew (2006), argumentan que los sujetos experimentales creen que están hiriendo a la otra persona. Por ello, a pesar de ser cierto que un laboratorio es diferente de la mayoría de las situaciones reales, defienden la validez de este procedimiento, ya que las respuestas agresivas en forma de descargas eléctricas u otros estímulos desagradables, aunque físicamente distintas a las realizadas en contextos naturales, pueden ser consideradas psicológicamente similares.

Además, Carlson, Marcus-Newhall y Miller (1989) encuentran una correlación positiva y significativa entre la frecuencia e intensidad de las descargas administradas en situaciones de laboratorio y las respuestas de los mismos sujetos en autoinformes de conducta agresiva. De

hecho, la mayoría de las investigaciones realizadas para probar la validez de este procedimiento concluyen que los individuos que en la vida diaria son altamente agresivos en sus relaciones personales, también tienden a mostrarse altamente punitivos en contextos de laboratorio (Anderson y Bushman, 1997; Berkowitz, 1996; Berkowitz y Donnerstein, 1982; Renfrew, 2006).

1.3.2. Cuestionarios

La obtención de información a través de la observación directa de la conducta no siempre es factible. Además, en ocasiones el foco de interés de los investigadores va más allá de los comportamientos agresivos manifiestos, como es el caso de la evaluación de los aspectos de intencionalidad, o de las metas subyacentes a la conducta agresiva, mencionadas en algunas de las definiciones de agresión anteriormente expuestas. Es en este contexto en el que se enmarca el estudio de la agresión a través de cuestionarios. Además, los cuestionarios permiten evaluar la conducta agresiva sin exponer a los sujetos a situaciones potencialmente dañinas.

Entre los tipos de cuestionarios utilizados para evaluar conducta agresiva cabría destacar dos tipos generales: 1) los que evalúan el comportamiento agresivo, y 2) los que evalúan la predisposición, o tendencia general, a la agresión.

Los cuestionarios e informes de comportamiento agresivo pretenden evaluar el tipo y/o frecuencia de los actos agresivos realizados realmente por el sujeto objeto de estudio. Esta información se puede obtener: a) a través de registros de datos oficiales, b) mediante informes de terceras personas, o c) preguntando al propio sujeto (autoinformes).

Los datos de archivos oficiales más relevantes en el estudio de la conducta agresiva serían las estadísticas delictivas. Como ejemplo de la utilización de este método, cabría citar el trabajo de Anderson y Anderson (1984) quienes, consultando las estadísticas criminales y los registros meteorológicos, encontraron que las conductas violentas de mayor gravedad eran más frecuentes en años con temperaturas medias elevadas.

La principal ventaja de este sistema de recogida de información es que existe un criterio externo que define la conducta agresiva de los individuos. Sin embargo, esta ventaja puede ser considerada también un problema, dado que los criterios utilizados por las instituciones encargadas de recoger esta información no tienen por qué coincidir con el concepto de agresión y los criterios de los investigadores. Un problema adicional de este método es que los casos registrados oficialmente suelen representar un pequeño porcentaje del total de casos de conducta agresiva de la población.

Los informes de terceras personas cercanas (amigos, profesores, familiares) constituyen un método de obtención de datos utilizado habitualmente para validar la veracidad de los autoinformes, aunque también se utilizan como alternativa a los mismos. Los trabajos de autores como Crick (1997), Huesmann y Miller (1994), Koko y Pulkkinen (2005), Tomada y Schneider (1997), Vaillancourt y Hymel (2006), Vieirikko, Pulkkinen, Kaprio, Viken y Rose (2003) o Xie, Cairns y Cairns (2002), serían ejemplos de la utilización de este tipo de procedimiento.

El principal problema de este método es que no siempre coinciden las afirmaciones que distintos evaluadores realizan de la conducta del mismo sujeto. Aun así, en general, se ha observado que la información proporcionada por distintos informantes tiende a mostrar suficiente convergencia (Krahé, 2001; Wu, Hart, Draper y Olsen, 2001), perfilándose como una estrategia de evaluación especialmente útil en el estudio de la agresión en niños (Crick, Ostrov, Appleyard, Jansen y Casas, 2004).

Pero, como no podría ser de otro modo, los autoinformes son el método más utilizado para obtener información sobre la conducta agresiva, como alternativa a la observación de la conducta. Los autoinformes pueden incluir, dependiendo del objetivo que persigan: a) ítems sobre el comportamiento agresivo realizado (ej.: “Aggression Questionnaire” de Buss y Perry, 1992), o b) sobre la disposición percibida a actuar agresivamente -agresividad como rasgo- (ej.: “State-Trait Anger Scale” de Spielberger, Jacobs, Russell y Crane, 1983).

Una de las ventajas principales de este método radica en el hecho de que muchos actos agresivos pasan desapercibidos y por tanto no son recogidos en registros oficiales, ni son

conocidos por terceros, siendo, por tanto, el autoinforme el único método para valorar la incidencia real de tales conductas.

La principal objeción a los autoinformes alude a la posibilidad de que el informante no proporcione información veraz sobre sus conductas o tendencias agresivas, ya sea porque las oculta, por un fenómeno de deseabilidad social, o porque exagera las mismas. Este problema afecta a todos los autoinformes, y no únicamente a los que evalúan conducta agresiva. Sin embargo, en general, cuando se comparan las respuestas autoinformadas con registros conductuales, tiende a observarse que los sujetos son informadores válidos de su propia conducta (Blackmore, 1974; Hindelang, Hirschi y Weis, 1981).

Pese a las limitaciones que presentan los cuestionarios, han mostrado ser una técnica apropiada ya que permiten: a) evaluar aspectos cognitivos y emocionales que difícilmente pueden ser conocidos por observadores externos, y b) obtener gran cantidad de información con una inversión mínima de tiempo (Fernández-Ballesteros, 2002; Jensen, 1996).

Tal vez por ello, y como señalábamos anteriormente, los autoinformes se han ido convirtiendo, paulatinamente, en la gran alternativa en el estudio de la conducta agresiva (ej.: Loukas, Paulos y Robinson, 2005; Milletich, Kelley, Doane y Pearson, 2010; Toldos, 2005).

Debido a la variedad metodológica disponible para la evaluación de la conducta agresiva, Archer y Coyne (2005) sugieren que la selección de uno u otro método vaya en función de la edad de los sujetos de estudio. Así, proponen las técnicas observacionales y las evaluaciones de profesores/as u otros informantes en investigaciones realizadas con niños de corta edad, las evaluaciones de compañeros en la infancia y la adolescencia, y los autoinformes en la etapa adulta.

En todo caso, aunque cada uno de los métodos mencionados ha mostrado su utilidad para evaluar conducta agresiva, en sus distintas manifestaciones y en distintas poblaciones, es necesario señalar que la utilización de uno u otro puede generar resultados diferentes. Por ejemplo, y como analizaremos en capítulos posteriores, se aprecia variabilidad en la magnitud de las diferencias de sexo/género en agresión en función de la metodología empleada (Eagly y Steffen, 1986; Hyde, 1984).

1.4. PRINCIPALES ENFOQUES TEÓRICOS EN LA EXPLICACIÓN DE LA AGRESIÓN

Por último, y como señalábamos anteriormente, parte del problema de la ausencia de una definición ampliamente aceptada de la agresión puede relacionarse con la existencia de distintos posicionamientos teóricos acerca de cómo se origina y se mantiene la conducta agresiva. De hecho, en algunas de las definiciones y tipologías mencionadas está implícita una explicación acerca de la génesis y funcionalidad de la conducta agresiva.

En un primer nivel de análisis, las distintas teorías formuladas para explicar la agresión se pueden agrupar en dos grandes categorías (Mackal y Ballesteros, 1983; Umbert, 2000):

1- Teorías Activas: Aquellas que sitúan el origen de la agresión en los impulsos internos, de manera que, se asume, ésta estaría presente en el individuo desde el momento de su nacimiento, dado que sería consustancial tanto a la especie humana como a otras especies animales. La conducta agresiva sería un tipo de comportamiento determinado, al menos en gran parte, genéticamente, y que cumple una serie de funciones necesarias para la supervivencia. A este grupo pertenecerían las Teorías Etológicas y la Teoría Psicoanalítica.

2- Teorías Reactivas: Aquellas que sitúan la etiología de la agresión, fundamentalmente, en el medio ambiente que rodea al individuo, de forma que la agresividad es entendida como una reacción frente a determinados acontecimientos ambientales. La Teoría del Aprendizaje Social sería el planteamiento teórico por excelencia de esta orientación.

Es decir, encontramos de nuevo en este tema una “vieja cuestión” que subyace a muchos de los fenómenos que interesan a la Psicología: ¿La agresión humana es una conducta innata asentada en nuestra biología, o es una forma de reacción suscitada por el ambiente social? (Geen, 1998).

Actualmente la mayoría de los autores consideran que intentar comprender la agresión partiendo de una única causa (ya sea innata o adquirida) es absurdo, ya que se trata de una conducta suficientemente compleja, y suficientemente extendida, como para considerar que en ella confluyen distintos factores que actúan, además, de manera interdependiente. Cada

vez son más los autores (Bushman y Huesmann, 2010; Cairns, 1979; Coie y Dodge, 1998; Hinde, 1978; Krahé, 2001; Krebs y Miller, 1985; Parke y Slaby, 1983; Van den Berghe, 1978) que sugieren la utilidad de un modelo interactivo en la explicación de la agresión, en el cual se combine el efecto de las condiciones ambientales con el de posibles tendencias biológicas.

Aunque el planteamiento teórico subyacente a este trabajo es más cercano a las explicaciones psicosociales de la agresión, basadas en el aprendizaje, antes de presentar los modelos que se encuadran en esta línea, mencionaremos brevemente las principales asunciones de los enfoques instintivistas, debido a la importancia que han tenido en el devenir histórico del estudio de la conducta agresiva.

1.4.1. La "Agresión como Instinto": Concepción tradicional

De acuerdo con las Teorías Activas, la agresión es el resultado de fuerzas impulsivas innatas que actúan irremisiblemente en el individuo. La mayoría de los autores que hablan de instintos se han basado en la concepción que Darwin utilizó en su trabajo de 1871 "La Descendencia del Hombre", donde define instinto como "*un impulso o urgencia que obliga a un animal a perseguir una meta particular*".

Según este autor, la naturaleza del instinto está más definida por la meta que por las actividades específicas que se efectúan, es decir, un animal no realiza siempre las mismas conductas para la obtención de un mismo fin. Para Darwin (1871/1948) los instintos son la manifestación de "*la mera fuerza de la herencia*".

De un modo muy general, la teoría darviniana está basada en la idea de que los distintos tipos de características y conductas que sobreviven en las especies han tenido que ser adaptativas. Entre estas conductas se encuentra la agresión, considerada desde esta perspectiva un tipo de estrategia competitiva por la supervivencia (Krebs y Miller, 1985).

1.4.1.1. La Teoría Psicoanalítica

En su teoría del instinto dual, Freud (1920) propone que todo el comportamiento del individuo es dirigido por dos fuerzas básicas que son parte integrante de la naturaleza humana: el

instinto de vida (*eros*) y el instinto de muerte (*thanatos*). El eros dirigirá al individuo hacia la búsqueda de placer y, por el contrario, thanatos estará orientado hacia la auto-destrucción. Como consecuencia de esta naturaleza antagonista, ambos instintos son fuente de un conflicto intra-psíquico sostenido, que sólo encuentra solución en la desviación de la fuerza destructiva interna hacia el exterior. El acto agresivo sería una manifestación de la liberación de ese impulso hacia otra persona, facilitando así la estabilidad intra-psíquica del agresor.

De este modo, la Teoría Psicoanalítica postula que la agresividad no es más que la manifestación del instinto de muerte, que en lugar de estar dirigido hacia uno mismo, hacia el interior, se dirige hacia el exterior, hacia los demás, actuando así como un mecanismo de protección para el individuo.

Freud (1920) emplea un modelo hidráulico para explicar la agresividad, basándose en la analogía de un líquido sometido a presión dentro de un recipiente, de forma que si se añade un elemento nuevo aumentará la presión que ejerce el líquido sobre las paredes del recipiente y dicho elemento tendrá que salir al exterior por unos canales, que existen para tal fin, produciéndose una disminución de la presión, al menos durante un tiempo. A la expresión de la agresión, en esta teoría, se la denomina *catarsis*, y a la disminución de la tendencia innata a agredir como consecuencia de la expresión de la agresión, *efecto catártico*. Si el mecanismo de liberación catártica se bloquea, el sujeto se pondrá más agresivo; si por el contrario se produce la catarsis el individuo se sentirá mejor y por tanto, se comportará de manera menos agresiva. El propio autor reconoce que sólo en muy contadas ocasiones esta energía destructiva liberada puede ser expresada a través de modos no agresivos.

La teoría de Freud no ha sido apoyada por evidencia empírica significativa (Bushman y Huesmann, 2010), no existe una base biológica reconocida que respalde la existencia de esas dos fuerzas opuestas en el interior del individuo.

A pesar de ello, este postulado teórico ha tenido su importancia en el inicio del estudio de la agresión, sirviendo de inspiración para distintas teorías: desde las formulaciones Etológicas de Lorenz (1966) hasta la Hipótesis de la Frustración-Agresión de Dollard et al. (1939).

1.4.1.2. Las Teorías Etológicas

Lorenz (1966) es el principal representante de esta aproximación biológica en el estudio de la agresión. La Etología ha intentado generalizar las conclusiones extraídas de la observación de la conducta animal al ser humano. Dado que observan en los animales que la agresividad es un instinto indispensable para la supervivencia, consideran que la agresividad en el hombre es innata y puede darse de manera regular sin necesidad de provocación previa. Para los autores afines a la perspectiva instintiva la solución para combatir la agresividad serían los mecanismos de desplazamiento y catarsis, descritos en los postulados freudianos.

Lorenz plasma sus ideas en el denominado Modelo Energético de Motivación Animal, presentado en su obra "Sobre la Agresión" (1966). En este modelo el autor mantiene que:

> *"Las acciones instintivas están determinadas endógenamente tanto en animales como en seres humanos, y no son básicamente reacciones a acontecimientos externos"* (Lorenz, 1966, p. 52).

Coincidiendo con Freud en que las personas poseen una tendencia innata a atacar, Lorenz va más allá y postula que la agresión es una conducta generada espontáneamente dentro de la persona y que busca continuamente su expresión. Que esta energía se manifieste o no en forma de comportamiento agresivo dependerá de dos factores: la cantidad de energía acumulada en el interior del organismo y la fuerza del estímulo externo capaz de desencadenar una respuesta agresiva. La relación entre estos factores es inversa, de modo que a menor nivel de energía acumulada mayor deberá ser la fuerza del estímulo para poder elicitar una respuesta agresiva. Como una posible solución para evitar las conductas agresivas propone que este impulso sea redirigido a través de actividades sustitutivas (por ejemplo: actividades deportivas de competición), ya que en caso contrario estallará inevitablemente en forma de violencia incontrolada.

Este planteamiento teórico ha sido criticado por su excesivo reduccionismo y, más concretamente, por la escasa importancia que concede a los factores ambientales. De un modo más general, muchos son los autores (Berkowitz, 1996; Hinde, 1975; Krahé, 2001; Parke y Slaby, 1983) que han formulado críticas al concepto tradicional de instinto, y a todos los modelos teóricos que lo utilizan. Estas críticas podrían resumirse en:

1- Es cuestionable la idea de que existe un impulso instintivo hacia la agresión generado espontáneamente: Aunque parece claro que las personas tienen capacidad para la agresión y la violencia, no existen pruebas empíricas de una urgencia biológica a atacar o destruir a otros que se acumula continuamente y que se manifiesta por la presión que ejerce un exceso de impulso acumulado. En muchas ocasiones la agresión parece producirse como respuesta a estímulos de la situación circundante, no como expresión de fuerzas internas.

2- No se propone una definición operacional de la energía agresiva: Esto implica que resulta imposible medir la supuesta cantidad de energía agresiva presente en un individuo en un momento determinado.

3- Asunción errónea con respecto a que una vez que la reserva de energía interna ha sido liberada en forma de acto agresivo, resultará imposible desencadenar una nueva respuesta agresiva, hasta alcanzar de nuevo un nivel suficiente de energía interna. Al contrario, existe evidencia de la capacidad humana para realizar varias conductas agresivas en un corto espacio de tiempo, e incluso, de que, con frecuencia, un acto agresivo sirve para precipitar, más que para suprimir, posteriores actos semejantes.

4- La investigación reciente ha puesto de manifiesto la existencia de distintos tipos de agresión, no de un único impulso agresivo: Los individuos dañan a otros por una variedad de motivos, y por tanto existen distintos tipos de agresión. Independientemente de las etiquetas, todos los investigadores distinguen entre: las reacciones emocionales (hostiles) que pretenden dañar a otros y los ataques calculados que se ejecutan con un fin distinto al de dañar a la víctima (agresión instrumental, depredadora). Por tanto, no se puede hablar de un único tipo de agresión generada por un único impulso subyacente.

Por todo ello, en la actualidad se considera que estas teorías, basadas en una excesiva generalización de las observaciones e interpretaciones del comportamiento observado en el mundo animal a los seres humanos, ignoran la complejidad comportamental de los individuos humanos, así como las importantes diferencias a nivel cognitivo entre los seres humanos y otras especies animales.

En general, podríamos concluir, tal como plantea Lamberth (1982, p. 353), que:

> *"Las teorías instintivistas de la agresión no constituyen el punto de vista teórico más importante entre los psicólogos de hoy. Hay varias razones para ello, pero probablemente la más importante es que los instintos tienden a explicarlo todo, pero predicen muy poco".*

1.4.2. La "agresión como manifestación de un impulso en respuesta a una situación"

1.4.2.1. Teoría de la Frustración-Agresión de Dollard, Miller, Doob, Mowrer y Sears

Esta teoría surge en un intento de aunar las teorías sobre la agresión de orientación instintivista con aquellas de orientación conductista, que iban ganando adeptos en la década de los años 30 del pasado siglo. En palabras de Tedeschi (1983), es una teoría que fusiona las ideas freudianas originales de la agresión con las emergentes aportaciones centradas en el aprendizaje.

La idea central de las teorías basadas en el instinto, que establece que existe una fuerza en el individuo que, combinada con determinados eventos externos, conduce a la manifestación de conducta agresiva está, de algún modo, presente en este modelo teórico. Evidentemente, no se mantiene el concepto de instinto, pero sí el de "impulso" (*drive)* o tendencia a responder ante estados desagradables para el individuo agrediendo a quienes provocan en él tales estados. La diferencia fundamental es que en este modelo el impulso a actuar de este modo no se considera que esté presente de manera continua en el organismo, ni que vaya incrementándose progresivamente (tal como postulan las teorías instintivistas), sino que es activado sólo en determinadas situaciones en las que el individuo es privado de los medios que le permitirían satisfacer una necesidad vital. Por lo tanto, este impulso puede ser considerado como una fuerza que está dirigida a poner fin a un estado insatisfactorio. Precisamente por esta referencia a una condición externa precipitante, esta Teoría podría considerarse también como el primer planteamiento teórico de la agresión entendida como una reacción a las condiciones ambientales (Geen, 1998; Lamberth, 1982).

En la versión original de la teoría (Dollard et al., 1939) se propone que cualquier conducta agresiva puede ser atribuida en última instancia a una frustración previa. Ante esta situación

de frustración el comportamiento agresivo se postula como inevitable. En palabras de los propios autores:

> *"Las personas se sienten impulsadas a atacar a otros cuando están frustradas, es decir, cuando son incapaces de alcanzar sus metas o no obtienen las recompensas que esperaban".*

Y continúan,

> *"La ocurrencia del comportamiento agresivo siempre presupone la existencia de frustración, la existencia de frustración siempre lleva a alguna forma de agresión"* (Dollard et al., 1939, p. 1).

En esta formulación inicial la agresión es, entonces, una conducta cuyo objetivo es acabar con un estado de frustración. La frustración se define como una interferencia externa en el comportamiento de un individuo que le impide alcanzar una meta. Por lo tanto, la frustración activaría el deseo de actuar agresivamente. Habitualmente esta agresión está dirigida contra la fuente que ha causado la frustración, aunque posteriormente también se admite que puede dirigirse hacia un blanco diferente (desplazamiento de la agresión), cuando se percibe como inviable agredir a quien ha provocado el estado de frustración. En todo caso, la agresión tiene la finalidad de eliminar o reducir el malestar que la frustración produce.

El término *frustración*, clave en este modelo teórico, no es, sin embargo, unívoco. De hecho ha generado controversia: no queda claro si el elemento relevante de la frustración, con respecto a la respuesta agresiva que suscita, es la percepción de que existe una barrera externa que nos impide alcanzar una meta, o si lo importante sería la reacción emocional negativa asociada al bloqueo de la meta (Coie y Dodge, 1998). En todo caso, los autores del modelo entienden este concepto de frustración como la condición que impide a una persona alcanzar aquellos placeres/metas de los que esperaba disfrutar (Dollard et al., 1939). En este sentido, consideran importante diferenciar entre la frustración, la mera ausencia de recompensa, y las privaciones. Tanto la ausencia de recompensa como la privación se producen cuando no se consigue un resultado o una meta que, de hecho, no era esperada. Sin embargo, la frustración es el resultado de no alcanzar una meta sobre la que sí existían expectativas de conseguirla.

La Teoría de la Frustración-Agresión postula que la fuerza de la instigación a la agresión generada por la frustración es directamente proporcional a: 1) La cantidad de satisfacción esperada, 2) la magnitud del impedimento para lograr esta satisfacción, y 3) la frecuencia de contrariedades en los esfuerzos por alcanzar la meta. Independientemente de cual sea la causa de la frustración, cuanto más frustrado está el sujeto más agresivo se vuelve. Es decir, en esta explicación pierde importancia el tipo de evento que provoca la frustración, mientras se enfatiza la frecuencia e intensidad con la que ésta se produce.

El interés inmediato generado por este planteamiento teórico originó una serie de trabajos en los que se intentaba confirmar la existencia de relación entre el malestar provocado por la imposibilidad de alcanzar una meta anticipada y la tendencia a responder agresivamente. Sin embargo, también desde el momento de su formulación esta Teoría ha recibido críticas. La primera de ellas, centrada en la constatación empírica de que no todas las situaciones de frustración conducen a una respuesta agresiva (Berkowitz, 1962; Davitz, 1952; Wright, 1942), así como que no siempre la agresión surge en respuesta a una frustración, dado que otros eventos parecen actuar como elicitadores eficaces de reacciones agresivas, por ejemplo, los ataques físicos directos (O´Leary y Dengerink, 1973), el dolor (Berkowitz, 1983; Pisano y Taylor, 1971), o las amenazas a la autoestima (Toch, 1969).

De hecho, algunos de los autores del modelo original (Miller, 1941), asumen esta crítica, y reformulan el planteamiento inicial al admitir que la agresión no es la única respuesta posible ante un estado de frustración, sino que otras respuestas no agresivas son posibles. De este modo, se sustituye la propuesta determinista inicial entre frustración y agresión por una propuesta probabilística, según la cual la agresión se convierte en la respuesta más probable ante la frustración, pero no la única posible (Cuadro 5).

Cuadro 5: Evolución de la Hipótesis de la Frustración-Agresión

Teoría Original Dollard, Miller, Mowrer, Sears (1939)	*Toda frustración desencadena inevitablemente una conducta agresiva* ▪ Existencia de un impulso subyacente hacia la agresión ▪ Relación determinista entre frustración y agresión
Revisión Miller (1941)	*La frustración provoca distintos tipos de respuesta, la agresión es sólo una de ellas (aunque la más probable)* ▪ Existencia de variables moderadoras que regulan la relación entre frustración y agresión ▪ Relación probabilística entre frustración y agresión

A pesar de este reconocimiento explícito, lo cierto es que Miller (1941) continúa manteniendo que, en la gran mayoría de las ocasiones, cuando se produce una respuesta agresiva es muy probable que exista una frustración previa. Las, poco probables, reacciones no agresivas se atribuyen a motivos como una urgencia agresiva débil, o a inhibiciones de la agresión debidas, por ejemplo, a la percepción de que agredir conllevará algún tipo de castigo o consecuencia no deseada.

En todo caso, esta modificación de la teoría original propuesta por Miller (1941), implica ya que la agresión no es una respuesta inevitable a la frustración, sino que los individuos pueden desarrollar, a través del aprendizaje y de la experiencia, otras formas no agresivas de reacción ante las frustraciones.

A pesar de estas matizaciones se han formulado otras críticas a la Teoría de la Frustración-Agresión, entre las que cabe destacar:

- El énfasis excesivo en que es la intensidad y frecuencia de la frustración, y no el evento frustrante, lo que determinará la probabilidad y la intensidad de la agresión.

- La ausencia de especificación acerca de cómo y por qué ocurre el desplazamiento de la agresión hacia blancos diferentes al que ha provocado la frustración.

- La escasa atención prestada a otros elementos que pueden modular la relación entre los eventos frustrantes y las manifestaciones de la agresión, como por ejemplo, los estados emocionales o las circunstancias ambientales.

Con respecto a los problemas vinculados con la delimitación de la variable frustración, se plantea que no todos los eventos englobados bajo la etiqueta frustración tienen la misma probabilidad de producir respuestas agresivas. Recordemos que en la Teoría original no se concede importancia al tipo evento que provoca la frustración, y por el contrario se enfatiza la frecuencia e intensidad con la que ésta se produce. Sin embargo, Geen (1968) lleva a cabo un estudio en el que observa que, aunque efectivamente los sujetos frustrados son los que manifiestan mayores niveles de conducta agresiva, también se aprecia claramente variabilidad

en las respuestas agresivas dependiendo del tipo de frustración que experimentaban. En este mismo sentido Berkowitz (1989) considera que las frustraciones percibidas como arbitrarias o ilegítimas son las que con mayor probabilidad desencadenan manifestaciones agresivas, mientras que las frustraciones percibidas como inevitables o no premeditadas, o no las generan, o las generan en menor medida.

Otra de las críticas más frecuentes está relacionada con el propósito que los autores atribuyen al desplazamiento de la agresión hacia un blanco diferente de aquel que provoca el estado de frustración. Dollard et al. (1939) consideran que el hecho de que cuando no es posible la agresión directa ésta se dirija hacia otro objetivo, es una prueba de que el fin último de la agresión es el de liberar la tensión provocada por la frustración; es decir, asumen que este desplazamiento indica la urgencia del impulso agresivo que sigue a la frustración. Aunque los trabajos realizados sobre este aspecto son escasos, sus conclusiones tienden a indicar que el desplazamiento es debido a un análisis de costes/beneficios antes que a un impulso urgente de agredir (Tedeschi, 1983). El temor al castigo, la amenaza de represalias, y la propia disponibilidad del agente frustrante, han mostrado ser moderadores de la decisión de agredir posterior a una frustración. El hecho de que, con frecuencia, la agresión sea desplazada a un objetivo más accesible o menos intimidatorio (Krahé, 2001; Marcus-Newhall, Pedersen, Carlson y Miller, 2000; Parke y Slaby, 1983), muestra que la conducta no es impulsiva, sino que está precedida por un análisis de posibilidades y, probablemente, vinculada a las consecuencias de las experiencias previas, es decir, basada en el aprendizaje.

El hecho de no prestar suficiente atención al papel del aprendizaje en la probabilidad de que se produzca o no una reacción agresiva, siguiendo a una frustración, es precisamente otra de las críticas más comunes realizadas a este modelo teórico.

Davitz (1952) presenta evidencia de que la respuesta a la frustración puede ser modificada a través del entrenamiento, especialmente a través del refuerzo; por lo que concluye que aunque la agresión es probable ante una frustración, no ocurre necesariamente.

La Teoría de la Frustración-Agresión reconoce que el aprendizaje puede modificar la relación entre la frustración y la agresión, pero aclara que no es responsable de ella; es decir, considera que aunque es posible un entrenamiento para reaccionar ante la frustración en modos no agresivos, la vinculación entre frustración y agresión no se adquiere por medio del aprendizaje.

Sin embargo Bandura (1973) mantiene que la frustración (su tipo, intensidad y frecuencia) es sólo uno de los factores, y no necesariamente el más importante, de entre los que determinan la expresión de la agresión. El aprendizaje (refuerzos, castigos, observación de modelos) y la experiencia, modifican la probabilidad de elegir o no la agresión como respuesta ante la frustración, y lo hacen desde muy temprano en la vida, de manera que no es necesario asumir que tales aprendizajes suponen una modificación de alguna tendencia innata, como sugieren Dollard et al. (1939). La crítica de Bandura (1973) forma parte de su propuesta explicativa de la agresión, basada, precisamente, en la importancia del aprendizaje.

Por último, se ha criticado a la Teoría de la Frustración-Agresión el hecho de que no tenga en cuenta, o apenas considere, los procesos atribucionales y emocionales que median la relación entre la frustración y la agresión, y que probablemente son los responsables de ésta. Autores como Pastore (1952), y muy especialmente Berkowitz (1989), consideran que las emociones que experimenta y las atribuciones que realiza el sujeto que se siente frustrado, sobre las causas de esta frustración, influyen en el grado de insatisfacción, y, por tanto, son importantes para explicar su conducta agresiva. Este planteamiento es la base de la propuesta teórica de la agresión desarrollada por el propio Berkowitz (1969).

A pesar de las críticas mencionadas, existe considerable consenso en considerar que esta teoría ha supuesto un avance teórico en el estudio de la agresión, al propiciar la evolución desde los modelos basados en el instinto al reconocimiento del papel que juegan los estímulos externos en la agresión.

Además es necesario reconocer que, en respuesta a las críticas, esta teoría ha ido evolucionando a una aproximación progresivamente más compleja. Tal vez por ello continúa siendo un modelo utilizado en la actualidad para explicar, al menos, algunos de los tipos de respuesta agresiva, o algunas de las variables que la influencian. Tal es el caso, por ejemplo, del reciente trabajo de Bergeron y Schneider (2005), que utiliza este modelo para analizar cómo, en las culturas caracterizadas por marcadas jerarquías de poder, la desigualdad de oportunidades entre los individuos puede generar sentimientos de frustración en los menos poderosos, dando como resultado elevados niveles de agresión.

Como conclusión, cabría señalar que el hecho de que haya recibido tantas críticas y sugerencias de mejora es una prueba de su impacto en el área, a pesar de que, tal como plantean Fernández-Dolls, Carrera, Oceja y Berenguer (2000), en su formulación original, es un

modelo cuyos conceptos centrales presentan un alto nivel de ambigüedad, y que no ha sido avalado suficientemente por los datos empíricos.

1.4.2.2. El Neoasociacionismo Cognitivo de Berkowitz

El análisis de los factores cognitivos y situacionales que median entre la experimentación de malestar y la reacción agresiva se ha convertido en una de las orientaciones teóricas actuales más conocidas para la explicación de la agresión: el Neoasociacionismo Cognitivo (Berkowitz, 1989).

Berkowitz (1989, 1993) tratar de explicar algunos de los aspectos de la agresión que, en su opinión, no están adecuadamente planteados por la Teoría original de la Frustración-Agresión. Para Berkowitz (1989) la frustración es sólo una de las posibles condiciones aversivas que tienen la capacidad de provocar un estado de afectividad negativa en el individuo. Otros tipos de estimulación aversiva tienen la misma capacidad para elicitar este afecto negativo, por ejemplo, el temor, el dolor físico, o el malestar psicológico (Berkowitz, 1997, 1998). En todo caso, esta afectividad negativa sería el elemento verdaderamente relacionado con la posibilidad de desarrollar un comportamiento agresivo.

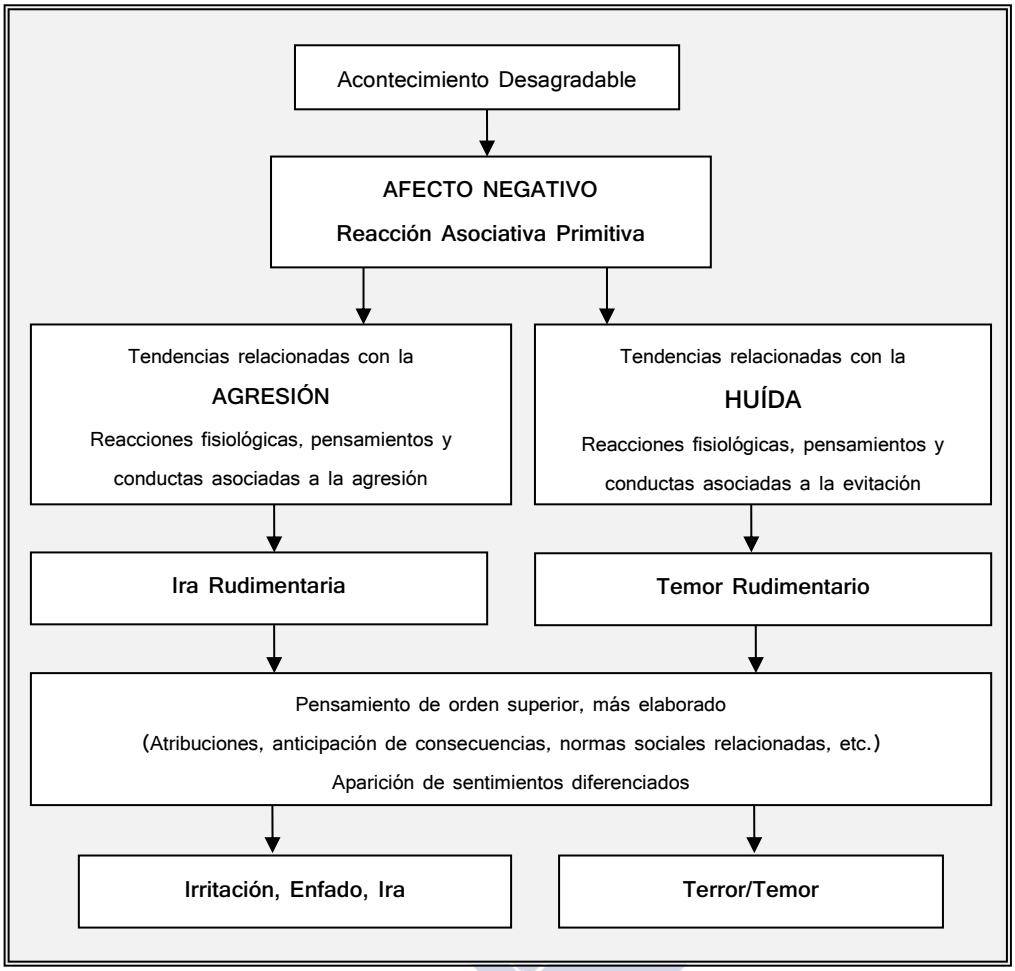
> *"Afirmo que con frecuencia muchos de nosotros sentimos la urgencia de atacar a alguien cuando nos sentimos mal. En muchas de estas ocasiones no creemos que obtendremos algún beneficio atacando al blanco y a menudo sabemos que no conseguiremos disminuir el desagradable estado de los acontecimientos. A pesar de ello, tenemos el impulso de causar daño a esa persona"* (Berkowitz, 1996, p.34).

Tal como se refleja en el Cuadro 6, de acuerdo con el modelo de Berkowitz (1989, 1993), ante cualquier condición que provoque afecto negativo los individuos pueden optar por una de dos reacciones emocionales primarias: la tendencia a la agresión (lucha) o la tendencia a la evitación (huída).

Esta primera reacción es completamente impulsiva, y no requiere la mediación de una actividad cognitiva compleja, únicamente se utilizan procesos cognitivos para el reconocimiento del estímulo. Por tanto, en este primer estadio, tanto los pensamientos

hostiles, como la ira o los esquemas agresivos evocados, serán muy rudimentarios (primitivos), es decir, se trataría de un estado de afecto negativo indiferenciado.

Cuadro 6: Esquema-resumen del Modelo de Berkowitz



Fuente: Adaptado de Berkowitz (1993)

La elección entre la reacción de lucha o de huida ayudará a canalizar ese estado de afecto inicial indiferenciado hacia un estado emocional más específico de ira o de temor, definidos como ira primitiva y temor primitivo. La inclinación por una u otra reacción (lucha vs. huida) va a depender de tres condicionantes o características presentes en el individuo (Berkowitz, 1993): 1) el código genético de la persona (característica biológica), 2) el historial de condicionamiento y aprendizaje anterior (característica conductual), y 3) el reconocimiento/identificación de los aspectos de la situación, como elementos que o bien facilitan o bien inhiben la agresión (característica cognitiva).

Una vez decantado el individuo por una de las dos posibles respuestas, transformará esos sentimientos iniciales rudimentarios en estados emocionales más elaborados y específicos. Es en esta fase donde adquieren relevancia los procesos cognitivos de orden superior, que abarcan desde la evaluación de la situación inicial, a los resultados potenciales vinculados a cada curso de acción, los recuerdos de experiencias similares, así como las normas sociales asociadas con la expresión de las diferentes emociones. Esta última fase culmina con el desarrollo del estado emocional final de ira o temor.

Pero incluso una vez que el sujeto experimenta ira, tampoco es inevitable la reacción agresiva. La ira es un estado que, aunque normalmente fomenta la tendencia a agredir, actúa más como facilitador de la agresión que como elemento causal determinante. En palabras del propio Berkowitz (1996, p. 43): "*la ira, como experiencia, no instiga directamente a la agresión, normalmente sólo acompaña a la inclinación de atacar*".

En este sentido, propone que la probabilidad de que ocurra la conducta agresiva estará condicionada por: a) el proceso mental que media entre el estado de afecto negativo y la respuesta, y b) por las circunstancias contextuales.

Al analizar las circunstancias contextuales Berkowitz se ha centrado especialmente en las denominadas señales agresivas, es decir, estímulos asociados con la ira y la agresión. Estas señales modifican la probabilidad de que la agresión ocurra. Una considerable cantidad de evidencia, entre la que destaca la proporcionada por el propio Berkowitz, apoya la importancia de estas señales agresivas, por ejemplo armas (Berkowitz y LePage, 1967; Turner, Simons, Berkowitz y Frodi, 1977), o modelos agresivos (Bandura, 1973), en la elicitación de la respuesta agresiva.

Además, como destaca Geen (1998), una de las implicaciones más interesantes del planteamiento teórico de Berkowitz tiene que ver con su propuesta de que no es necesario que en la situación este presente el estímulo que fomenta la ira o la tendencia agresiva, siendo suficiente que aparezcan pensamientos o recuerdos que activen una asociación previa entre esta emoción negativa y la conducta agresiva. Esta activación de un proceso por estimulación de otros procesos vinculados (*priming*) permitiría, en opinión de Geen (1998), explicar formas de agresión no vinculadas a una provocación inmediata, así como también algunas reacciones agresivas cuya intensidad no se corresponde con las circunstancias concretas en las que ocurren.

A pesar del avance en la comprensión de la agresión que ha supuesto el Modelo de Berkowitz, también ha sido objeto de algunas críticas.

Especialmente se ha criticado el hecho de que a pesar de hacer referencia a procesos cognitivos (atribuciones, anticipación de consecuencias, evaluación de normas sociales) como elementos esenciales en la decisión de agredir, así como a los efectos del aprendizaje previo y de la experiencia (efectos de la interacción en la familia y el grupo de iguales, y de la observación de violencia en los medios de comunicación), el modelo no profundiza en ellos de manera suficiente.

Pahlavan (2008), concretamente, indica que en la teoría de Berkowitz: a) se aprecia un elaborado desarrollo acerca de cómo actúan los procesos automáticos, acompañado de graves carencias con respecto a cómo actúan los procesos de pensamiento controlado en la determinación de la probabilidad de agredir; y b) las referencias a los procesos de aprendizaje y la experiencia como mediadores de la agresión también son insuficientes, dado que el único mecanismo al que se alude con detalle es el del aprendizaje por asociación (condicionamiento clásico), mientras se ignora, o se relega, el efecto de mecanismos como la imitación y el condicionamiento instrumental.

Aunque en su respuesta a Pahlavan (2008), Berkowitz (2008) se muestra conforme con la necesidad de otorgar una mayor atención a los procesos cognitivos superiores, vuelve a destacar la importancia de los procesos mentales no intencionados, instigados automáticamente por las características del ambiente inmediato. De hecho va más allá al considerar que el control consciente es con frecuencia una ilusión, y postular que el afecto negativo puede instigar un impulso agresivo directamente, disociado de su significado, y sin la mediación de una valoración o juicio.

Estas afirmaciones son la base de la crítica realizada por Dodge (2008, p. 135), quien textualmente afirma que "*un estímulo negativo no lleva a una respuesta agresiva, a menos que la representación de su significado permita esa respuesta*". Es decir, Dodge (2008) considera que la evaluación consciente del significado de los eventos es crucial para explicar cualquier tipo de agresión, ya sea agresión reactiva (impulsiva) o agresión proactiva (planificada), y

añade que es muy cuestionable la asunción de que cualquier acción humana compleja, como es el caso de la agresión, sea ajena a procesos mentales de orden superior.

Berkowitz (2008) responde a la crítica realizada por Dodge (2008) manifestando que el Modelo Neoasociacionista Cognitivo en ningún momento ignora el papel que frecuentemente juega el significado de los estímulos en la determinación de la conducta agresiva, pero sugiere que, en ocasiones, las reacciones agresivas están basadas fundamentalmente en la conexión entre un estímulo situacional y un evento previo, como por ejemplo, una escena violenta o un suceso desagradable, más que en el significado de dicho estímulo.

A este respecto, es importante señalar que Berkowitz (1993), al presentar su teoría, había indicado que su intención era explicar, especialmente, la agresión hostil, antes que la agresión instrumental. En su opinión, la mayoría de los modelos teóricos de la agresión en ciencias sociales, al atribuir este comportamiento casi exclusivamente a intenciones racionales y conscientes del perpetrador, no proporcionan una buena explicación de aquellos comportamientos violentos que parecen responder a una reacción relativamente inconsciente ante algún estímulo situacional:

> *"Me centraré en los factores que influyen sobre la agresión impulsiva (o expresiva) que se ejecuta con escasa premeditación o planificación y de la que poco se puede lograr salvo el placer de hacer daño" (...). Mi énfasis en la agresión emocional no implica evidentemente que la agresión instrumental sea rara o carezca de importancia. Obviamente las personas asaltan a sus iguales a menudo con la esperanza de lograr algún beneficio... Sin embargo, los científicos de la conducta y los profesionales de la salud mental no han dedicado suficiente atención, en mi opinión, a la agresión emocionalmente provocada. Ahora trato de conseguir ese equilibrio"* (Berkowitz, 1996, pp. 50-51).

Este modelo teórico podría ser considerado, entonces, más que una explicación de toda la conducta agresiva, un modelo explicativo de un tipo específico de agresión: aquella vinculada a un estado emocional negativo, y ejecutada con escasa, o nula, planificación. Aun así, subsiste la crítica de autores como Pahlavan (2008), acerca de que al centrarse en la agresión hostil, impulsiva, en el modelo se enfatiza más la existencia de una tendencia agresiva, que los elementos de control consciente de la agresión, que son, por otra parte, los más característicos de la especie humana.

1.4.3. La "agresión como comportamiento social aprendido": Teoría Cognitivo-Social de Bandura

La Teoría del Aprendizaje Social de la Agresión explica la conducta agresiva como un comportamiento que es, esencialmente, producto del aprendizaje que tiene lugar en el contexto social que rodea al individuo.

Bandura (1973) intenta explicar la conducta agresiva de un modo general. Así, por ejemplo, considera que el énfasis excesivo de las teorías de la Frustración-Agresión, o la derivación de la misma que constituye el modelo de Berkowitz, al centrarse en la conducta agresiva impulsiva, hostil, están propiciando la creencia de que es posible, más allá de la delimitación teórica, encontrar agresiones cuyo fin sea exclusivamente dañar a la víctima. Bandura, por el contrario, cree que toda agresión tiene un propósito que es importante para el agresor. Y añade que, en cierto modo, es indiferente que este propósito sea conseguir estatus, recursos, o hacer sufrir al otro, en todos los casos es una consecuencia que resulta deseable para el agresor. Y afirma:

> "*En este sentido la, así llamada, agresión hostil es igualmente instrumental. La diferencia entre ambas reside en el tipo de resultados que se consiguen, no en su instrumentalidad*" (Bandura, 1973, p. 3).

Otra de las implicaciones de esta teoría, y que la diferencia de los modelos anteriores, es su énfasis en la necesidad de explicar no sólo las manifestaciones agresivas, sino también el proceso de adquisición de repertorios de conducta agresiva. Al no asumir la existencia de un instinto o un impulso hacia la agresión, se hace necesario comenzar por explicar cómo se adquieren tales conductas. Bandura (1983) considera que la predisposición biológica y genética de un individuo podrá crear una potencialidad hacia la agresión, pero la conducta agresiva (su frecuencia y tipo, los objetivos que persigue, y las situaciones que la harán más probable) serán adquiridas y moduladas a través de la experiencia. De este modo, aunque reconoce el papel de los factores biológicos en la agresión, no los considera causas directas del comportamiento agresivo, y afirma que las restricciones biológicas son claramente menos determinantes en los humanos que en otras especies animales.

Tampoco admite Bandura (1983) la existencia de una predisposición general a agredir ante determinadas circunstancias ambientales. Por ejemplo, considera que la ira o la frustración

podrán facilitar la agresión, pero en ningún caso actuarán como condiciones necesarias para su desarrollo. En su opinión, la conducta debe ser analizada a partir de los estímulos que la provocan y los refuerzos que la mantienen.

La Teoría del Aprendizaje Social considera que la conducta agresiva es, fundamentalmente, consecuencia de un proceso de aprendizaje, y que se adquiere a través de los mismos mecanismos que están presentes en el desarrollo de cualquier otra conducta social humana: el condicionamiento instrumental (experiencia directa) y el modelado. Ambos procesos operan tanto en la fase de adquisición de la conducta como en su mantenimiento, pero su efecto es diferente en cada una de ellas (Bandura, 1986; Bussey y Bandura, 1999).

Concretamente, la Teoría del Aprendizaje Social de la agresión propone (Cuadro 7) que en la etapa de adquisición de la conducta agresiva son importantes: a) los determinantes estructurales (la estructura biológica y la dotación genética, que limitan e influencian la capacidad y las modalidades de aprendizaje), b) el modelado (aprendizaje por observación de modelos reales o simbólicos), y c) el refuerzo asociado a las manifestaciones conductuales (aprendizaje por experiencia directa de las recompensas y castigos asociados a la conducta). En palabras de Bandura (1975, p. 320): "*los patrones de agresión son aprendidos en gran parte por observación y posteriormente perfeccionados a través de la práctica reforzada*".

Una vez que se adquieren estos patrones agresivos, no se ejecutan automáticamente, sino que se activan en determinadas circunstancias. Entre los instigadores de respuestas agresivas el modelo menciona el efecto de: a) la observación de modelos agresivos, b) la presencia de condiciones adversas, c) la anticipación de consecuencias positivas por agredir, y d) la existencia de demandas externas de conducta agresiva (obedecer órdenes). Pero considera que los dos instigadores más importantes/frecuentes serían la presencia de modelos agresivos y la existencia de condiciones adversas.

La observación de modelos agresivos es especialmente relevante. En palabras de Bandura (1975, p. 309): "*una manera eficaz de que la gente sea inducida a agredir consiste en que haya otros que lo hagan*".

Cuadro 7: Mecanismos de adquisición, instigadores y reforzadores de la conducta agresiva

ADQUISICIÓN Elementos que favorecen el desarrollo de patrones agresivos	INSTIGADORES Elementos que activan y canalizan las conductas agresivas	REFORZADORES Elementos que mantienen las conductas agresivas
• **Determinantes estructurales** • **Aprendizaje por observación** de modelos agresivos • **Refuerzos** asociados a la ejecución conductual agresiva	**Modelos agresivos** ▪ Captan la atención ▪ Provocan activación ▪ Provocan desinhibición ▪ Facilitan la manifestación conductual **Condiciones aversivas** ▪ Amenazas ▪ Ataques físicos ▪ Ausencia de recompensas ▪ Fracasos **Anticipación de consecuencias positivas por agredir** **Obediencia a instrucciones agresivas**	**Refuerzos externos** ▪ Recompensas materiales ▪ Recompensas sociales ▪ Alivio de circunstancias aversivas **Refuerzo vicario** ▪ Recompensas observadas ▪ Castigos observados **Auto-refuerzo** ▪ Auto-castigos ▪ Auto-recompensas ▪ Neutralizaciones ▪ Justificaciones morales ▪ Difusión de responsabilidad ▪ Etc.

Fuente: Adaptado de Bandura (1975)

La observación de conductas agresivas en otros incrementa la probabilidad de la propia agresión, a través de cuatro procesos: 1) actúa dirigiendo la atención hacia la conducta agresiva, o hacia objetos que pueden ser empleados agresivamente; 2) provoca una activación emocional, que puede incrementar la probabilidad de agresión en aquellos individuos que han aprendido que es una estrategia adecuada en tales condiciones; 3) tiene un efecto de desinhibición sobre los controles que normalmente actúan impidiendo la agresión; y 4) cumple una función facilitadora, al presentar la conducta agresiva como una opción de respuesta apropiada, deseable y/o permitida (valor funcional).

Con respecto a las condiciones aversivas Bandura (1975) indica que las circunstancias desfavorables generan activación, y esta activación emocional puede facilitar una variedad de conductas, entre las que se incluye la conducta agresiva. Entre las condiciones aversivas potencialmente instigadoras de agresión se mencionan los ataques físicos, las amenazas e insultos verbales, la privación o la demora en la obtención de recompensas, o las experiencias de fracaso en la consecución de objetivos.

Estas condiciones adversas no llevan inevitablemente a la agresión, sino que provocan un estado general de activación emocional que puede facilitar una amplia variedad de conductas, el sujeto se decantará por aquella que haya mostrado ser, de acuerdo con su historial de aprendizaje, una estrategia adecuada para enfrentar condiciones de estrés:

> *"Sometidos a la adversidad, hay quienes buscan ayuda y apoyo; quienes incrementan sus esfuerzos de logro; quienes prefieren retirarse y resignarse; algunos agreden; (....); y la mayoría intensifica sus esfuerzos constructivos para vencer las fuentes de aflicción"* (Bandura, 1975, pp. 323-324).

Por último, el modelo establece que la conducta agresiva se mantiene debido, básicamente, a que genera consecuencias deseables para quien la ejecuta, es decir, el mecanismo fundamental de mantenimiento sería el refuerzo, ya sea en forma de refuerzo directo externo, refuerzo vicario, o auto-refuerzo.

El refuerzo directo externo, o recompensa extrínseca, incluye los bienes materiales, las recompensas sociales y de estatus, y también la finalización de una condición no deseable. De modo que será más probable que un individuo mantenga en el tiempo patrones de conducta agresiva si es recompensado como consecuencia de la realización de tales conductas, ya sea porque gana aprobación, o recursos materiales, o porque al reaccionar agresivamente evita una situación desfavorable (por ejemplo, convertirse en víctima).

Con respecto al refuerzo vicario, observar que la agresión es recompensada en otros incrementa la tendencia a actuar agresivamente, mientras que observar que los que actúan agresivamente son castigados disminuye la probabilidad de manifestar tal conducta.

En cuanto al auto-refuerzo, una de las aportaciones más interesantes de la Teoría del Aprendizaje Social de la agresión de Bandura (1973, 1983), se afirma que los individuos no reaccionan simplemente a estímulos o influencias externas, sino que desarrollan sus propios mecanismos de control del comportamiento. Los individuos pueden adoptar patrones de auto-refuerzo que convierten la conducta agresiva en fuente de orgullo personal, pero la mayoría han aprendido a autocensurar las manifestaciones agresivas como consecuencia de un proceso de socialización convencional. La anticipación, y la experimentación, de estos sentimientos de orgullo o de censura contribuyen a determinar la probabilidad de la conducta agresiva; de tal

manera que la agresión será más probable si genera sentimientos placenteros, y menos probable si suscita auto-reprobación.

Una prueba de que para la mayoría de los individuos la conducta de causar daño a otros genera sentimientos de culpa sería el hecho de que, con frecuencia, ante tales conductas se desarrollan auto-justificaciones, entre las que se incluyen los intentos de deshumanizar y/o culpar a la víctima, trivializar el daño causado, desplazar la responsabilidad, etc.

Los postulados de este modelo teórico han sido refrendados por numerosos trabajos empíricos, entre los que se incluyen los desarrollados por el propio Bandura (1959, 1962, 1963, 1965, 1975). En la actualidad existe considerable consenso con respecto a que es una teoría válida, que incluye aspectos no tratados por modelos precedentes, y que han mostrado ser relevantes en la explicación de la conducta agresiva, tales como la inclusión del papel auto-regulador de los procesos internos, o la posibilidad de aprender a comportarse agresivamente por medio de la observación de modelos.

A pesar de ello, también ha sido objeto de algunas críticas. Por ejemplo, Parke y Slaby (1983) aluden a que la mayoría de las pruebas empíricas de los procesos implicados en el aprendizaje, especialmente en el aprendizaje observacional, han sido realizadas en contextos de laboratorio, y sugieren que convendría analizar estos efectos en situaciones sociales más amplias.

Pero el cuestionamiento más importante del modelo hace referencia a la escasa importancia que la teoría concede a los aspectos evolutivos como moduladores en el proceso de adquisición y mantenimiento de la agresión. En este sentido, los propios Parke y Slaby (1983) mencionan que el patrón habitual de frecuencia de actos agresivos en poblaciones "normales" indica que éstos se incrementan desde la infancia hasta la adolescencia para disminuir progresivamente a partir de esta edad; y critican el hecho de que de la teoría no se deduce una explicación clara de por qué se observan estos cambios en las manifestaciones agresivas asociados con la edad. Por otra parte, y en esta misma dirección, Tremblay y Nagin (2005) plantean que la conducta agresiva se manifiesta a edades muy tempranas, antes de que los sujetos hayan tenido muchas oportunidades de aprenderla o reforzarla en contextos grupales, o de observarla en los medios de comunicación. Por ello estos autores consideran

que lo que se produce en los contextos de socialización puede no ser tanto el aprendizaje de la conducta agresiva como el aprendizaje del control de la agresión, en el sentido de cuándo, dónde y hacia quién puede ser útil/conveniente manifestar tales comportamientos.

Las Teorías del Aprendizaje Social, sin embargo, gozan de amplia aceptación, y es generalmente reconocida la aportación que han realizado en la explicación de los comportamientos agresivos.

El modelo propone que el proceso de aprendizaje de la agresión se produce a lo largo de toda la vida, siendo especialmente relevante durante la infancia. Considera, en este sentido, que desde edades muy tempranas los individuos están expuestos a un gran número de episodios de violencia y agresión, tanto en sus contextos primarios como en los medios de comunicación, y que en estas interacciones, reales y mediáticas, adquieren información acerca de estrategias y resultados vinculados a la conducta agresiva. Por tanto, concluye que una persona cuya historia de aprendizaje le permita asumir que la agresión es un mecanismo útil para alcanzar resultados deseables utilizará la agresión en sus intercambios sociales en mayor medida que otra cuyo aprendizaje indique que este comportamiento no es útil para alcanzar sus metas.

En este sentido, es importante destacar que aunque tanto el modelo de Berkowitz como el de Bandura coinciden en afirmar que el proceso de socialización contribuye a determinar la probabilidad de aprender y manifestar conducta agresiva, existen diferencias entre ambos modelos en la centralidad e importancia concedida a este proceso.

Por ejemplo, y haciendo referencia a uno de los factores que analizaremos en este trabajo: la relación entre sexo y agresión, Berkowitz (1996) en el capítulo sobre el desarrollo de la propensión a la violencia, de su obra "Agresión: Causas, consecuencias y control", indica:

> *"Debo mencionar que el capítulo hará referencia casi exclusivamente a la agresión masculina, (...) la agresión es más característica de los hombres que de las mujeres, y la mayoría de los estudios de la agresión se centran en los hombres"* (Berkowitz, 1996, p.183).

Es decir, Berkowitz (1996) asume la existencia de diferencias en agresión entre hombres y mujeres, pero no presta atención a los factores de socialización que puedan estar contribuyendo a tales diferencias, sino que, básicamente, trata de explicar cómo determinadas características presentes en la socialización de los varones pueden fomentar o reforzar la conducta agresiva.

Por el contrario, La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1975, 1983) no asume esta mayor tendencia de los hombres a la agresión, sino que explícitamente plantea la necesidad de explicar las diferencias entre hombres y mujeres a partir de las diferencias en los procesos de socialización de ambos sexos. Tal como afirma Bandura (1975, p.310):

> *"Las personas no nacen con repertorios prefabricados de conducta agresiva, deben aprenderlos de una u otra manera. Algunas de las modalidades más simples de agresión física pueden ser ejecutadas con un mínimo de entrenamiento, pero la mayoría de las actividades agresivas (....) implican habilidades que requieren un extenso proceso de aprendizaje social".*

No es suficiente constatar que hombres y mujeres se diferencian en sus niveles de agresividad, es necesario, en una teoría que pretenda explicar toda la conducta agresiva, aclarar no sólo por qué algunos varones agreden, sino también por qué las mujeres muestran más renuencia a manifestar conducta agresiva que los varones; y es necesario explicarlo, además, utilizando los mismos factores. No cabría plantear, por ejemplo, que los hombres que agreden han aprendido a hacerlo, y que las mujeres no agreden porque su biología se lo impide.

En este sentido, la Teoría de Bandura es, probablemente, aquella que proporciona un acercamiento más completo al análisis de los mecanismos que inciden en el aprendizaje y la manifestación de las conductas agresivas de hombres y mujeres.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 2:

EL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE SEXO Y AGRESIÓN

El análisis comparativo de la conducta agresiva de hombres y mujeres ha sido uno de los factores que ha posibilitado el avance conceptual desde la práctica asimilación de la agresión con los ataques físicos directos, propia de los primeros trabajos en el área, a la consideración de la agresión como un constructo que engloba distintas modalidades de conducta.

Maccoby y Jacklin (1980), en su revisión de los trabajos que analizan las diferencias entre hombres y mujeres, encuentran que la agresión es una de las pocas conductas en las que continúan confirmándose, en la investigación actual, diferencias entre sexos.

Los estudios epidemiológicos, dirigidos a analizar los patrones de evolución de las diferencias en agresión entre hombres y mujeres (ej.: Xie, Cairns y Cairns, 2002; Coie y Dodge, 1998; Harachi, Fleming, White, Ensminger, Abbott, Catalano y Haggerty, 2006; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998; Maccoby, 1998; Tremblay, Hartup y Archer, 2005; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2002), han constatado que las diferencias en el comportamiento agresivo empiezan a hacerse patentes en los primeros años de vida, y continúan manifestándose en subsiguientes etapas evolutivas.

Aunque el propósito del presente trabajo no es la evaluación de los patrones evolutivos en el desarrollo de la agresión, puede ser conveniente señalar la relevancia de la variable edad en la adquisición, desarrollo y manifestación de la conducta agresiva. Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) señalan que las diferencias entre sexos en agresión empiezan a manifestarse a partir del periodo preescolar, y continúan en etapas posteriores, siendo siempre los varones los que muestran mayores niveles de agresividad. Aunque también observan que existen variaciones en el tipo de conducta agresiva predominante en cada etapa evolutiva. El patrón, para ambos sexos, iría desde la agresión directa a la indirecta, y desde la física a la verbal, es decir, progresivamente los individuos, hombres y mujeres, manifiestan una preferencia por formas más sutiles de agresión, acorde con su mayor capacidad de utilizar el lenguaje y el manejo del contexto para causar daño a otros.

El hecho de que las diferencias entre hombres y mujeres en conducta agresiva aparezcan ya en la infancia, ha sido uno de argumentos que ha llevado al planteamiento de la posible existencia de factores biológicos que en el origen de estas diferencias observadas (Archer, 2012). Sin embargo, la mayoría de los trabajos, especialmente de los más recientes, tienden a concluir que la evolución y magnitud de las diferencias es posiblemente una consecuencia de la socialización diferencial de la que son objeto varones y mujeres; o, en todo caso, de la combinación de los efectos genéticos y socioculturales (Vierikko, Pulkkinen, Kaprio, Viken y Rose, 2003).

Los trabajos realizados en el área han tratado, por una parte, de confirmar la existencia de diferencias en distintas modalidades de agresión, y, por otra, de avanzar en la explicación de tales diferencias.

Dado el volumen de información acumulada, periódicamente han ido apareciendo revisiones de la literatura en las que se intenta compendiar los hallazgos. En el Cuadro 8 se presentan las características y conclusiones de los principales meta-análisis realizados. Sus hallazgos, así como los del resto de investigaciones más relevantes no incluidas en ellos, se comentan a continuación agrupados en función de las tipologías agresivas descritas en el capítulo anterior.

2.1. AGRESIÓN FÍSICA Y AGRESIÓN VERBAL (AGRESIÓN DIRECTA)

Como hemos señalado, la tipología que diferencia entre agresión física y agresión verbal es la que ha sido objeto de un mayor número de investigaciones. En esta distinción ambos tipos de agresión presentan la característica de ser comportamientos manifiestos, dirigidos abiertamente hacia la víctima, es decir, ambas son definidas como conductas agresivas directas.

Durante décadas los investigadores habían asumido que los varones son naturalmente más agresivos que las mujeres (Frodi, Macaulay y Thome, 1977). Como consecuencia, los estudios sobre agresión se centraron principalmente en la agresión más frecuente entre los varones, la agresión física directa, trabajando con muestras exclusivamente masculinas u obviando el análisis de las diferencias entre sexos.

Cuadro 8: Principales meta-análisis en el estudio de la relación entre sexo y agresión

AUTORES	OBJETIVO	CONCLUSIONES
Frodi, Macaulay y Thome (1977) 72 estudios experimentales realizados con muestras de varones y mujeres **adultos**	Evaluar diferencias entre sexos en agresión **física, verbal, directa e indirecta.** Analizar la importancia de las variables: Sexo del agresor y de la víctima, culpabilidad, empatía, ansiedad, tipo de provocación y presencia de *imputs* agresivos.	• Los varones tienden a ser más agresivos que las mujeres, especialmente en agresión física directa. Con respecto a la agresión verbal las evidencias no son tan concluyentes. • Las mujeres en muy escasas ocasiones son más agresivas que los varones. • No se han encontrado resultados consistentes acerca de una mayor agresión indirecta en mujeres, incluso la tendencia apunta en la dirección de mayor agresión indirecta entre los hombres. • En condiciones de provocación (agresión reactiva) el resultado más habitual en los estudios es que no existen diferencias entre sexos en este tipo de agresión.
Maccoby y Jacklin (1974) 66 estudios con muestras de **niños y adolescentes** de ambos sexos (14 observacionales, 35 experimentales, 17 autoinformes) **Maccoby y Jacklin (1980)** 32 estudios observacionales con muestras de **niños y niñas** menores de 6 años	Analizar la agresión **física y verbal** dirigida hacia los iguales. Analizar si las diferencias observadas entre sexos son el resultado de factores biológicos o del aprendizaje diferencial. Variables: Sexo del agresor y de la víctima, y aspectos de socialización.	• Antes de los 6 años los niños son más agresivos, física y verbalmente, que las niñas. • Los niños manifiestan más agresión hacia personas de su mismo sexo que las niñas. • La evidencia disponible sobre socialización diferencial de niños y niñas sugiere la existencia de más similitudes que diferencias en los mensajes que los adultos dirigen a los niños de ambos sexos acerca de la agresión. • La contribución de factores biológicos (hormonales) en la explicación de las diferencias entre sexos en agresión no ha podido ser demostrada en humanos.
Hyde (1984) 143 estudios: 63 incluidos en la revisión de Maccoby y Jacklin (1974), 12 en Maccoby y Jacklin (1980) y 68 publicados con posterioridad (1978-1981). Muestras de **distintas edades**, de ambos sexos	Analizar la relación entre sexo y agresión **física y verbal.** Analizar las variaciones en esta relación asociadas con la edad.	• Los hombres son más agresivos que las mujeres. La magnitud de las diferencias oscila entre baja y moderada. • La variabilidad en agresión es mayor entre los sujetos de un mismo sexo que entre sexos. • Se observa una modesta asociación negativa entre la edad y la magnitud de las diferencias entre sexos: A mayor edad menores las diferencias entre hombres y mujeres en agresión.

Cuadro 8: (Continuación)

AUTORES	OBJETIVO	CONCLUSIONES
Eagly y Steffen (1986) 63 estudios realizados entre 1963 y 1983, con muestras de varones y mujeres **adultos y adolescentes** (mayores de 14 años)	Analizar las diferencias entre sexos en **agresión física y psicológica (verbal e indirecta).** Analizar las variables: Roles de género, creencias acerca de las consecuencias del acto agresivo, características de la situación, libertad de elección del acto agresivo, cantidad de provocación, y sexo de la víctima.	• Los varones son más agresivos física y verbalmente, y son también en mayor medida víctimas de agresión que las mujeres. • Esta mayor agresividad masculina es más pronunciada: a) en contextos de laboratorio y en situaciones de privacidad, b) cuando la agresión responde a una solicitud, c) cuanto mayor es la provocación o frustración, y d) para la modalidad de agresión física. • Las mujeres consideran en mayor medida que los varones que la agresión causa daño a la víctima y tiene consecuencias negativas, y experimentan más sentimientos de culpa y ansiedad tras la agresión.
Bettencourt y Miller (1996) 64 estudios experimentales con muestras de varones y mujeres **adultos y adolescentes** (mayores de 14 años)	Evaluar el efecto moderador de la provocación en las diferencias entre sexos en **agresión física y verbal.** Analizar en efecto de las variables: tipo de provocación/instigación, intensidad de la provocación, tipo de respuesta agresiva, sexo de la víctima y temor a las represalias.	• Los varones son más agresivos que las mujeres en condiciones neutrales. En condiciones de provocación, la magnitud de estas diferencias es menos pronunciada. Estas diferencias se observan para la agresión física, pero no para la agresión verbal. • Independientemente del sexo, los sujetos provocados se muestran más agresivos que aquellos que no lo han sido. Se observan diferencias entre sexos en las evaluaciones subjetivas acerca de la intensidad de la provocación, del temor a represalias, y de los aspectos negativos de la agresión. Estas diferencias actúan como moduladores del efecto de la provocación.
Bettencourt y Kernahan (1997) 10 estudios publicados entre 1969 y 1995, la mayoría incluidos en revisiones anteriores, con muestras de varones y mujeres **adultos** (mayores de 14 años)	Evaluar las diferencias entre sexos en agresión **física y verbal.** Analizar el efecto de las variables: presencia de estímulos violentos, sexo de la víctima, tipo de respuesta agresiva, y nivel de provocación.	• Ante estímulos violentos y en ausencia de provocación, los varones son más agresivos que las mujeres. • Ante estímulos violentos y con provocación, varones y mujeres son igualmente agresivos. • Con y sin provocación y ante señales/estímulos violentos, se observan mayores diferencias entre hombres y mujeres cuando la respuesta agresiva requerida es la agresión física que cuando es verbal.

Cuadro 8: (Continuación)

AUTORES	OBJETIVO	CONCLUSIONES
Scheithauer y Petermann (2002) 70 estudios con muestras de **niños/as y adolescentes**	Analizar las diferencias entre hombres y mujeres en agresión indirecta en la infancia y la adolescencia.	• El hallazgo más frecuente es que no existen diferencias significativas entre sexos en agresión indirecta. • Aunque la edad influye en la manifestación de este tipo de agresión, y en la adolescencia las chicas manifiestan más agresión indirecta que los chicos, las diferencias no alcanzan significación estadística ni siquiera en esta etapa evolutiva.
Archer y Coyne (2005) Revisión de los estudios publicados entre 1960 y 2005, realizados con **niños/as, adolescentes y adultos**	Analizar las diferencias en agresión social/indirecta/relacional en la infancia, la adolescencia y la etapa adulta.	• A edades muy tempranas las diferencias entre niños y niñas (a favor de las mujeres) son de pequeña magnitud o inexistentes, se incrementan hacia los 8-11 años, y tienden a desaparecer en la etapa adulta.
Polman, Orobio de Castro, Koops, Van Boxtel y Merk (2007) 51 estudios, publicados entre 1950 y 2003, realizados con muestras de **niños/as y adolescentes**	Evaluar las diferencias en el nivel de agresión reactiva y proactiva entre niños y niñas. Clarificar las relaciones entre ambas.	• El hallazgo más habitual es que no existen diferencias significativas entre sexos en agresión proactiva y agresión reactiva.
Card, Stucky, Sawalani y Little (2008) Revisan 148 estudios con muestras de **niños y adolescentes**	Analizar las diferencias en **agresión directa e indirecta** entre niños y niñas desde la infancia hasta la adolescencia. Comprobar si el método de evaluación de la agresión afecta a la existencia de diferencias.	• Los chicos realizan significativamente más agresión directa tanto física como verbal. • Las chicas realizan más agresión indirecta, aun cuando la diferencia es de pequeña magnitud. • Los datos recogidos de informes de padres y profesores muestran que las chicas realizan más agresión indirecta, pero con autoinformes los chicos puntúan ligeramente más alto en esta modalidad agresiva que las chicas. • Ambas modalidades de agresión correlacionan positiva y significativamente, tanto entre los chicos como entre las chicas.

Los resultados de la investigación sobre la agresión física son consistentes al mostrar que ésta es una conducta más frecuente entre los varones que entre las mujeres (Archer, 2004), especialmente cuando la víctima es un adulto del mismo sexo (Archer y Côté, 2005). Además, las evidencias disponibles indican la existencia de diferencias entre sexos en agresión física ya a edades muy tempranas (Campbell, Shirley y Caygill, 2002; Hay, Castle y Davies, 2000; Tremblay, Japel, Perusse, Boivin, Zoccolillo, Montplaisir y McDuff, 1999; Tremblay y Nagin, 2005).

Una de las primeras, y más influyentes, revisiones de la literatura sobre este tema es la realizada por Maccoby y Jacklin (1980), basada en una extensa revisión anterior llevada a cabo por las mismas autoras en 1974. Incluye 32 estudios observacionales que evaluaban la agresión ejecutada por niños (con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años), dirigida hacia un igual. Las tipologías agresivas evaluadas en estos estudios fueron la agresión física y la agresión verbal. Las principales conclusiones de esta revisión se resumen a continuación:

1. Ninguno de los trabajos encuentra mayor agresividad en las niñas. De los 32 estudios incluidos, 24 concluyen que los niños son más agresivos que las niñas, y en los 8 restantes no se observan diferencias significativas.

2. La conducta agresiva de los niños es más frecuente estando en presencia de compañeros varones.

3. Estas diferencias entre sexos no pueden ser explicadas atendiendo únicamente a las diferencias en las actividades típicas de los grupos de niños y niñas (en los grupos de varones se produce un mayor nivel de actividades físicas y en los de las niñas mayor cantidad de interacción social).

Maccoby y Jacklin (1974, 1980) concluyen que existen diferencias entre sexos en agresión, siendo los varones más agresivos tanto física como verbalmente. Establecen la edad de inicio de estas diferencias en torno a los 2 o 2 años y medio, e indican que aunque la conducta agresiva declina con la edad, se siguen observando diferencias a favor de los varones en los años escolares. Añaden, además, que estas diferencias se observan en todas las culturas de las que se dispone de datos.

En la interpretación de los resultados las autoras consideran que los datos disponibles no son concluyentes acerca de las causas que pueden originar estas diferencias. En su opinión, las pruebas acerca de una contribución biológica u hormonal en la explicación de la mayor agresividad masculina no están probadas en humanos; pero indican también que una de las explicaciones alternativas, basada en la afirmación de que en la socialización familiar se produce un mayor refuerzo de la agresión en los niños y una mayor prohibición de la conducta agresiva en las niñas, tampoco ha recibido apoyo empírico suficiente.

Posteriormente Hyde (1984) lleva a cabo un nuevo análisis de los mismos trabajos revisados por Maccoby y Jacklin (1974, 1980), con la finalidad de subsanar algunas de sus limitaciones. Maccoby y Jacklin (1980) realizan sus análisis comparativos únicamente estableciendo si las diferencias entre sexos en los trabajos revisados eran significativas o no, sin tener en cuenta el tamaño de tales diferencias; además, su revisión no recoge de forma sistemática todos los trabajos previos en el área. Hyde (1984) considera necesario no limitar la revisión a los trabajos que utilizan muestras de niños/as, por lo que amplía el rango de edad de las muestras abarcando estudios con población adulta. Por último, de esta revisión se eliminaron los trabajos realizados en países diferentes de EEUU y Canadá (con la finalidad de mantener constantes las variables culturales), y se incluyeron los trabajos publicados con posterioridad a la revisión de Maccoby y Jacklin (1980). La revisión de Hyde (1984) incluye un total de 143 trabajos. Entre las conclusiones obtenidas cabría destacar:

1. Coincidiendo con las conclusiones de Maccoby y Jacklin (1974, 1980), la revisión revela que los varones son más agresivos que las mujeres en la mayoría de las conductas agresivas estudiadas, incluyendo la agresión física y verbal, pero es la agresión física la que establece mayores diferencias entre sexos. Hyde (1984), no obstante, define estas diferencias como moderadas, es decir, de menor magnitud de la que asume la revisión previa.

2. Además, estas diferencias varían en importancia dependiendo del método utilizado para evaluar la agresión: son mayores en los estudios que utilizan la observación directa, métodos proyectivos o informes de compañeros, y menores cuando se utilizan autoinformes, informes de padres, o informes de profesores.

3. La magnitud de las diferencias observadas es menor en los estudios recientes que en los primeros trabajos en el área.

4. Estas diferencias sufren también modificaciones relacionadas con la edad: cuanto menor es la edad de los sujetos evaluados, mayores son las diferencias entre sexos.

5. A pesar del hallazgo general acerca de las diferencias entre sexos en conducta agresiva, la variabilidad existente entre los sexos es menor que la observada dentro de un mismo sexo.

En su interpretación de los resultados Hyde (1984) acentúa la importancia de tener en cuenta, a la hora de analizar la relación entre sexo y agresión, las variables que parecen modularla, entre las que destaca las variaciones en conducta agresiva dependientes de la edad, y de los cambios en las prácticas de socialización y las normas culturales.

Las conclusiones, y las interpretaciones, que se plantean en estas primeras revisiones, coinciden, en general, con las de otros trabajos en el área.

Entre los trabajos más recientes que analizan la relación entre la manifestación de estos tipos de agresión y la edad, cabría mencionar los realizados por Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariepy (1989), Loeber y Hay (1997), Nagin y Tremblay (1999), Tremblay et al. (1999) y, Tremblay y Nagin (2005), todos ellos concluyen que los comportamientos físicamente agresivos son más frecuentes en las primeras etapas de la infancia y que tienden a declinar entre los 10 y 18 años, momento en el que pasan a ser más habituales otras formas de agresión (verbal, indirecta). Es decir, se observa una tendencia decreciente de la agresión física asociada con la edad.

Brame, Nagin y Tremblay (2001) realizan un estudio longitudinal en el que evalúan la evolución de las conductas agresivas de una muestra de niños seguida desde los 6 a los 13 años. Encuentran un cambio importante en los niveles de agresión física desde la infancia hasta la adolescencia. Algunos de los niños que presentaban niveles elevados de agresión física en la infancia presentaban también altos niveles de agresión en la adolescencia; sin embargo,

la mayoría de los adolescentes que habían mostrado una elevada agresión en la infancia manifestaban un bajo nivel de agresión en la adolescencia. Es decir, sólo una pequeña minoría de los altos en agresión en la infancia continúan con esta trayectoria de elevada agresión física hasta la adolescencia. Resultado que lleva a estos autores a concluir que la agresión no muestra la estabilidad que algunos autores le atribuyen.

Andreu, Peña y Graña (2000) confirman esta disminución en las manifestaciones de agresión física en adolescentes y jóvenes adultos (15-25 años). Sus datos indican que los varones de menor edad realizan más agresión física que los varones de mayor edad (y que las mujeres de cualquier edad).

A pesar de este descenso en los niveles de agresión física de hombres y mujeres asociado con la edad, los estudios continúan señalando la existencia de diferencias entre los sexos. Este es un hallazgo prácticamente unánime con respecto a la agresión física, y algo menos consistente con respecto a la agresión verbal.

En el trabajo longitudinal de Moffitt, Caspi, Rutter y Silva (2002), siguiendo a una muestra de 1000 niños y niñas neozelandeses desde el nacimiento hasta la etapa adulta, observan que los varones alcanzan puntuaciones significativamente superiores en agresión física, y otras formas de violencia, a todas las edades estudiadas. Sus resultados revelan una disminución de la agresión física en los años escolares, apreciable en ambos sexos, volviendo a incrementar su frecuencia en la adolescencia, para posteriormente reducirse con la entrada en la edad adulta. Además, este estudio presenta algunos datos interesantes en relación a la aparición y persistencia de la conducta antisocial, de la cual la agresión forma parte. Sólo una pequeña minoría de los niños/as manifiesta una tendencia antisocial persistente, que se extiende desde los años preescolares hasta la edad adulta, pero en este grupo los varones superan a las mujeres en una ratio de 10 a 1. Por el contrario, el grupo mayoritario lo constituyen los niños/as que manifiestan conductas antisociales por primera vez en la adolescencia, y cuya distribución por sexos es más similar, aunque los varones vuelven a superar a las mujeres con un ratio de 1.5 a 1. A pesar de estos resultados, Moffitt et al. (2002) encuentran que hay algunas situaciones en las que estas diferencias no son significativas, como es el caso de las interacciones agresivas, tanto físicas (ej.: empujar, pegar), como verbales (ej.: amenazas, insultos), que ocurren en las relaciones de pareja.

Este planteamiento acerca de una mayor igualdad en la agresión que se produce en las interacciones entre los miembros de parejas se encuentra también en los resultados de otros autores. Un ejemplo lo encontramos en el trabajo de Jenkins y Aubé (2002). Estos autores analizan la agresión física (ej.: *"ser forzado/a a tener sexo"),* simbólica (ej.: *"amenazar con romper la relación"*) y psicológica (ej.: *"mi pareja me insulta"*) en una muestra de 170 estudiantes universitarios heterosexuales (85 parejas), cuya relación tenía una duración mínima de 3 meses. Concluyeron que las mujeres son más agresivas que los varones en sus relaciones de pareja. Más en detalle, aunque no se aprecian diferencias significativas entre sexos en los autoinformes de agresión, son los varones los que informan de mayores niveles de victimización, siendo la diferencia especialmente acentuada en agresión física: el 41% de los varones informaba de haber sido víctima de agresión física ejercida por su pareja al menos en una ocasión, frente a un 21% de las mujeres.

También es esta la conclusión del meta-análisis realizado por Archer (2000), quien destaca que las mujeres realizan más actos de agresión física, en sus relaciones de pareja, que los varones, aunque también señala que el tamaño de la diferencia es de pequeña magnitud y sólo observable en parejas jóvenes. Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix, Graña y Fernández (2010) confirman mayores índices de agresión física por parte de las mujeres en las relaciones de pareja, con una muestra de adolescentes y jóvenes; y Coyne, Nelson, Graham-Kevan, Tew, Meng y Olsen (2011) con una muestra de universitarios/as.

Una vez descrito este hallazgo específico (que requeriría, sin embargo, mayor precisión, dado que habitualmente en estos trabajos no se utilizan los mismos cuestionarios, y por tanto no se evalúan las mismas agresiones, que en los trabajos que analizan la agresión en todo tipo de interacciones) habría que señalar que el hallazgo más común es, claramente, el de que los hombres son tanto física como verbalmente más agresivos que las mujeres.

Entre los trabajos que encuentran sistemáticamente que los varones realizan más agresión directa (verbal y física) que las mujeres, habría que incluir la revisión de Frodi, Macaulay y Thome (1977), el meta-análisis de Card, Stucky, Sawalani y Little (2008), y los estudios de Berdugo-Arstark (2002); Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992); Crick (1997); Crick y Grotpeter (1995); Crick, Bigbee y Howes (1996); Crick, Casas y Mosher (1997); Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen (1988); Loudin, Loukas y Robinson (2003); Loukas, Paulos y Robinson (2005); Owens, Shute y Slee (2000); Salmivalli y Kaukiainen (2004); Tomada y Schneider (1997); y Walter, Richardson y Green (2000).

Esta es, también, la conclusión del trabajo de Buss y Perry (1992), quienes, como parte de sus estudios para desarrollar el Aggressive Questionnaire (AQ) para la medida de la agresión, utilizando una amplia muestra de 1253 estudiantes universitarios (612 varones y 641 mujeres) entre los 18 y los 20 años, confirman las diferencias entre sexos en agresión física y verbal, así como que las mayores diferencias se observan para la agresión física, y son menores para la agresión verbal, aunque los varones siguen superando a las mujeres en esta conducta. La ira es la única variable del cuestionario que no presenta diferencias significativas entre los varones y mujeres de la muestra.

En un estudio realizado con una muestra de 209 adolescentes (89 chicos y 120 chicas) de 15 y 16 años, Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz (2000), también encuentran diferencias entre los jóvenes de ambos sexos tanto en agresión física como en agresión verbal. Estos autores indican, además, que la agresión se asocia con el rechazo social, especialmente en el caso de las chicas. En un trabajo posterior, Salmivalli y Kaukiainen (2004) confirman estos resultados con una muestra de niños.

Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert (2006) con una muestra de preadolescentes y adolescentes, observan igualmente que los niños informan de mayores niveles de abuso, con independencia de la modalidad (físico y verbal) que las niñas.

Pahlavan, Amirrezvani y O´Connor (2012), en su trabajo para adaptar el AQ a la población francesa, encuentran, utilizando una muestra de universitarios, diferencias significativas tanto en agresión física como en agresión verbal entre varones y mujeres (las puntuaciones más elevadas corresponden a los varones, en ambas modalidades), aunque las diferencias en agresión verbal eran de menor magnitud que las observadas para la agresión física.

Chen, Coccaro y Jacobson (2012) evalúan el efecto de un estilo atribucional hostil, y de las emociones de ira y malestar/vergüenza, sobre la manifestación de distintos tipos de agresión, en una muestra de adultos. Encuentran que los varones presentan mayores niveles de agresión física y verbal que las mujeres. Además, la agresión física en las mujeres, pero no en los varones, se asocia con sentimientos de vergüenza/malestar. Los autores señalan que este hecho podría explicar, al menos parcialmente, los menores índices de agresión física de las mujeres. En cambio, la agresión verbal no se vinculaba con malestar/vergüenza en ninguno de

los sexos, lo que explicaría las menores diferencias entre sexos observadas en este tipo de agresión.

Ojanen, Findley y Fuller (2012) replican los hallazgos, para la agresión física, en una muestra de adolescentes (de entre 12 y 14 años): los chicos realizan significativamente más agresión física que las chicas. Encuentran, además, que esta modalidad agresiva se vincula con el establecimiento de metas sociales de dominio en las relaciones (instrumentalidad de la agresión).

Ramírez, Andreu y Fujihara (2001) utilizando una serie de muestras de universitarios de distintas nacionalidades y culturas (Japón, España y Estados Unidos), confirman puntuaciones significativamente superiores de los varones en ambas modalidades de agresión: física y verbal.

Toldos (2005) obtiene resultados en esta misma línea en un trabajo realizado en nuestro país que analiza las diferencias en agresión física y verbal en función del sexo y la edad. La muestra estaba compuesta por 653 sujetos (336 chicas y 317 chicos), pertenecientes a cuatro escuelas, divididos en cuatro grupos de edad: 14, 15, 16 y 17 años. El cuestionario administrado fue el DIAS ("The Direct and Indirect Aggression Scales" de Björkqvist, Lagerspetz y Österman, 1992). Los resultados obtenidos indican que: a) con respecto a la agresión física existen diferencias significativas entre varones y mujeres, siendo los chicos los que alcanzan puntuaciones más elevadas; b) en agresión verbal las puntuaciones de los varones fueron significativamente superiores para cuatro de los cinco ítems (a excepción del ítem: "*gritar o discutir con alguien*"); y c) tanto la agresión física como la agresión verbal es más utilizada por los chicos que por las chicas a todas las edades consideradas.

Duque, Klevens y Ramírez (2003) analizan la relación entre el sexo y distintas modalidades de agresión (física, verbal/psicológica, y sexual) en una muestra de 3007 sujetos de nacionalidad colombiana de edades comprendidas entre los 15 y los 60 años (46.4% varones y 53.6% mujeres). Los resultados indican que, aunque las formas más severas de agresión (ej.: asalto con armas y agresiones sexuales) son escasas, los varones son tanto física como verbalmente más agresivos que las mujeres. Asimismo, observan que los individuos físicamente agresivos también tienden a ser verbalmente agresivos.

Sin embargo, otros trabajos no encuentran diferencias significativas en agresión verbal directa entre hombres y mujeres.

Andreu, Peña y Graña (2002), con los datos recogidos para adaptar el AQ al contexto español, encuentran resultados semejantes a los de los autores del instrumento (Buss y Perry, 1992) en cuanto a la agresión física, pero no en agresión verbal. La agresión física es significativamente más elevada entre los hombres que entre las mujeres. Sin embargo, la agresión verbal no establece diferencias significativas entre los sexos, aunque los hombres alcanzan puntuaciones superiores a las mujeres también en esta modalidad de agresión.

Scharf (2003), con una muestra de 129 adolescentes (48 varones y 81 mujeres) con edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, utilizando el AQ como instrumento de medida, encuentra diferencias significativas en agresión física a favor de los varones, pero no observa diferencias significativas entre sexos en agresión verbal.

Fujihara, Kohyama, Andreu y Ramírez (1999) utilizan una serie de muestras de universitarios de distintas nacionalidades: Japón (137 varones y 105 mujeres), España (71 varones y 119 mujeres) y Estados Unidos (100 varones y 100 mujeres), todos ellos con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años, y examinan no sólo las diferencias en agresión física y verbal, sino también las actitudes hacia la agresión interpersonal. Los resultados indican que: a) Las puntuaciones en agresión verbal directa (ej.: "*estar furioso", "gritar*") fueron más elevadas en la muestra japonesa que en las muestras de las otras dos culturas; b) en cambio, en agresión verbal indirecta (ej.: *"ser irónico"*), los japoneses/as presentan las puntuaciones más bajas de las 3 nacionalidades; c) la muestra de nacionalidad japonesa y estadounidense manifiesta una mayor aceptación de la agresión física que la muestra española, y d) en las tres culturas, los varones manifiestan una mayor justificación de la agresión física y de la agresión verbal indirecta, ésta última en situaciones no defensivas; por el contrario, no se aprecian diferencias significativas entre varones y mujeres en agresión verbal directa e indirecta siempre que estos tipos de agresión se entiendan como modo de autodefensa o en respuesta a una provocación. El hallazgo general es que no encuentran diferencias significativas entre sexos en agresión verbal y sí en agresión física.

Demirtas-Madran (2013), en su trabajo para adaptar el AQ a la población turca, utilizando una muestra de universitarios, encuentra diferencias significativas entre sexos en agresión física, pero no en agresión verbal, a pesar de que los varones superan a las mujeres también en esta modalidad agresiva.

Idénticos resultados obtienen Krukowski, Kornafel y Oziemblowski (2012) en su trabajo para adaptar el AQ en Polonia, con muestras de universitarios; y Chahín-Pinzón, Lorenzo-Seva y Vigil-Colet (2012) en la adaptación colombiana del mismo cuestionario, utilizando una muestra de preadolescentes y adolescentes.

En nuestro trabajo previo, (Sánchez, Moreira, y Mirón, 2011), realizado con una muestra de jóvenes universitarios, encontramos que los hombres alcanzan puntuaciones significativamente más elevadas que las mujeres en agresión física independientemente del cuestionario utilizado para evaluarla. En cambio, para la agresión verbal no observamos diferencias significativas entre sexos en las puntuaciones obtenidas con el AQ (aunque la puntuación media de los varones supera a la de las mujeres), pero sí (a favor de los varones) en las obtenidas con el DIAS.

Este resultado indicaría, de acuerdo con el planteamiento de Hyde (1984), que la existencia o no de diferencias entre hombres y mujeres en agresión puede estar también relacionada con el método utilizado para evaluarla.

Meysamie, Ghalehtaki, Ghazanfari, Daneshvar-fard y Reza (2013) proponen que otros factores pueden estar condicionando la existencia o no de diferencias significativas entre sexos en agresión verbal. Realizan un estudio para comprobar si los índices más elevados de agresión física y verbal de los varones guardan alguna relación con una serie de condiciones familiares (ej.: pertenecer a una familia monoparental, que la madre trabaje fuera del hogar, la muerte de alguien cercano al menor, observación de violencia en el hogar y en los medios, etc.). Utilizan una muestra de preescolares iraníes, y encuentran que si bien la agresión física es más común entre los niños con independencia de los factores familiares evaluados, los efectos significativos del sexo sobre la agresión verbal desaparecen tras controlar una serie de variables familiares, tales como la exposición a programas de televisión con alto contenido de violencia. Es decir, la agresión verbal estaría más sujeta a influencias ambientales que la

agresión física, de manera que la existencia o no de diferencias entre sexos en este tipo de agresión podría ser más circunstancial.

Por último, algunos trabajos -pocos-, encuentran que son las mujeres las que alcanzan puntuaciones superiores a los varones en agresión verbal.

Por ejemplo, Tisak, Maynard y Tisak (2002), aunque observan que la agresión física es significativamente superior entre los varones que entre las mujeres a cualquier edad, encuentran que son las mujeres, con independencia de la edad, las que manifiestan mayor agresión verbal.

Resumiendo los resultados comentados, cabría afirmar que aunque con las matizaciones derivadas de los patrones evolutivos descritos, la tendencia general se mantiene: tanto la agresión física como la agresión verbal son realizadas en mayor medida por varones que por mujeres, aunque para esta última modalidad son menores las diferencias entre sexos. Además, la agresión física es la modalidad de agresión directa más utilizada por los varones y la menos empleada por mujeres (Archer, 2004). Esta es, de hecho, la razón por la que probablemente las diferencias en cuanto a la modalidad de agresión física son más consistentes que las referidas a la agresión verbal.

2.2. AGRESIÓN INDIRECTA

La investigación ha comenzado paulatinamente a interesarse por el análisis de esta modalidad de agresión, menos explícita, caracterizada por el daño causado a las relaciones o la imagen social de la víctima, o a sus propiedades, frecuentemente de modo anónimo. Este tipo de agresión incluye tanto conductas verbales como no verbales (Putallaz, Kupersmidt, Coie, McKnight y Grimes, 2004).

A pesar de que muchos de los trabajos en el área asumen que este tipo de agresión es más propio de las mujeres -incluso ha sido definida como el "*arma femenina*"- (para una discusión sobre este tema, ver Underwood, Galen y Paquette, 2001), realmente los hallazgos de la investigación son contradictorios:

a) Algunos autores encuentran que las chicas muestran más agresión relacional que los chicos (Archer, 2004; Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Björkqvist, Österman y Kaukiainen, 1992; Card, Stucky, Sawalani, Little, 2008; Crick y Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen, 1988; Ojanen, Findley y Fuller, 2012; Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Landau, Fraczek y Caprara, 1998; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000; Xie, Cairns y Cairns, 2002).

b) Otros no encuentran diferencias significativas entre sexos en esta modalidad de agresión (Forrest, Eatough y Shevlin, 2005; Hart, Nelson, Robinson, Olsen y McNeilly-Choque, 1998; Putallaz, Kupersmidt, Grimes, DeNero y Coie, 1999; Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007; Richardson y Green, 1999; Rys y Bear, 1997; Scheithauer y Petermann, 2002).

c) Incluso algunos estudios encuentran mayores índices de agresión indirecta en los chicos que en las chicas (Hennington, Hughes, Cavell y Thompson, 1998; Tomada y Schneider, 1997).

Una de las primeras revisiones de la literatura acerca de las diferencias entre sexos en la que se incluye el análisis de las diferencias en agresión relacional es la realizada por Frodi, Macaulay y Thome (1977). Incluyen en su revisión 72 estudios experimentales, realizados con muestras de varones y mujeres adultos.

Los resultados confirman que los varones son más agresivos que las mujeres en las modalidades de agresión física y agresión verbal directas. En la modalidad de agresión indirecta, aunque la mayoría de los trabajos revisados también encuentran un mayor nivel de agresión entre los hombres, otros no encuentran diferencias significativas entre sexos.

Frodi, Macaulay y Thome (1977) proponen, sin embargo, que el modo de respuesta elegido (agresión física directa, agresión verbal directa o agresión relacional indirecta) no es el elemento más importante en el que se asientan las diferencias en agresión entre hombres y mujeres. Consideran que para entender estas diferencias es necesario analizar todos los factores que son importantes en la ocurrencia de un episodio de agresión, tales como: el sexo del agresor, el sexo de la víctima, el nivel de empatía, el grado de culpabilidad, y la ansiedad

asociada a la agresión. Teniendo en cuenta estas variables, establecen las siguientes conclusiones:

1. Sexo del agresor y de la víctima: La mayoría de los estudios muestran que tanto varones como mujeres manifiestan un menor nivel de agresión hacia las mujeres que hacia los varones.

2. Ansiedad asociada a la agresión: Muchos de los estudios revisados concluyen que existe una asociación negativa entre la ansiedad y la agresión, y que las mujeres experimentan un mayor nivel de ansiedad posterior a sus conductas agresivas. Frodi, Macaulay y Thome (1977) concluyen que probablemente la conducta agresiva de las mujeres está limitada por la activación de esta ansiedad asociada a la agresión. El hecho de que rara vez las diferencias entre sexos aparecen cuando la agresión es una conducta permitida para las mujeres, confirmaría esta interpretación.

3. Empatía: La postura predominante en el área sugiere que la mayor agresividad masculina es, en parte, consecuencia de la mayor dificultad de los varones para sentir empatía por la víctima. Al analizar los estudios que incluyen esta variable Frodi, Macaulay y Thome (1977) encuentran que las mujeres parecen ser más empáticas que los varones, aunque consideran que es necesaria mayor investigación para confirmar el efecto de la empatía sobre la probabilidad de agredir.

4. Anonimato o desindividuación: Las evidencias acerca de su influencia en la expresión de agresión parecen sugerir que, con independencia del sexo, la desindividuación incrementa la probabilidad de agredir. En algunos trabajos la situación de anonimato incrementa la agresión de las mujeres hasta niveles similares a los manifestados por los varones.

5. Justificación: Algunos datos indican que la justificación de la agresión (ej.: existencia de una provocación previa) disminuye, hasta hacerlas desaparecer, las diferencias en agresión entre hombres y mujeres.

6. Instigadores de la agresión: Existen algunas diferencias entre sexos en aquello que les lleva a experimentar sentimientos de ira/enfado, y que culmina con la expresión de esa ira de un modo agresivo. Es posible que varones y mujeres experimenten enfado e ira por motivos diferentes, o diferente nivel de enfado ante una misma causa. Por ejemplo, las mujeres parecen sentirse más provocadas por insultos verbales, mientras los varones experimentan este mismo nivel de enfado sólo ante provocaciones físicas.

7. Elementos agresivos presentes en el entorno: Aunque hombres y mujeres reaccionan por igual ante la presencia de algunos elementos contextuales elicitadores de respuestas agresivas, los varones responden en mayor medida a algunos otros, tales como la presencia de armas o la observación de modelos de conducta agresiva.

8. Agresividad como tendencia conductual estable: Tanto los hombres como las mujeres que obtienen altas puntuaciones en los cuestionarios que evalúan la agresividad como rasgo presentan un mayor nivel de conducta agresiva. Pero, esta característica, junto con otras similares (dominio, etc.), están más presentes en los varones que en las mujeres, probablemente, en opinión de los autores, porque se fomentan más en los varones que en las mujeres durante el proceso de socialización.

Como conclusión, Frodi, Macaulay y Thome (1977) sugieren que la conducta agresiva, como cualquier otra, está en gran parte modulada por los factores sociales y contextuales, que van a actuar minimizando o maximizando cualquier diferencia inicial entre los sexos.

El meta-análisis realizado por Eagly y Steffen (1986) incluye 63 estudios con muestras de adolescentes (edad mínima 14 años) y adultos. La mayoría de los estudios incluidos en esta revisión evaluaban, al menos, agresión física y psicológica (definida como aquellas formas de agresión -verbal, y no verbal- que produce un daño social o psicológico en la víctima), realizados en situaciones en las que se permitía a los sujetos elegir entre la conducta agresiva y otros tipos de conductas no agresivas, cuando eran sometidos a una condición de provocación.

Los resultados muestran que los varones realizan, y son objeto de, significativamente más conductas agresivas que las mujeres. Además, las diferencias son mayores: a) para la agresión física que para la agresión psicológica, b) en situaciones de laboratorio que en estudios de

campo, c) en contextos semiprivados (presente el experimentador y/o la víctima) que en contextos públicos (presencia de observadores adicionales) y contextos privados (sin vigilancia), y d) en situaciones en las que se requiere una respuesta agresiva que en situaciones donde la agresión es sólo una de las respuestas posibles.

Observan, además, que las mujeres en comparación con los varones: 1) consideran la agresión más dañina para la víctima, 2) estiman que experimentarán mayores niveles de ansiedad o culpabilidad como consecuencia de la agresión, 3) anticipan un mayor peligro de represalias, y 4) se perciben a sí mismas con mayor probabilidad de ser víctimas. Por último, hombres y mujeres creen que los varones tienen más probabilidades de agredir que las mujeres, como resultado de la creencia, compartida por ambos sexos, de que tal acto supone menores consecuencias negativas para ellos.

A diferencia de las conclusiones de Maccoby y Jacklin (1974), acerca de que la agresión parece ser una de las pocas conductas sociales en las que siguen manteniéndose diferencias entre sexos, por lo que no habría que descartar una posible influencia de factores biológicos en la manifestación de esta conducta, Eagly y Steffen (1986) concluyen que la agresión no es la conducta que mayores diferencias establece entre sexos, al menos no en sujetos adultos. De acuerdo con su análisis son las creencias que los varones y mujeres mantienen sobre las consecuencias del acto agresivo lo que más difiere entre ellos. Por tanto, Eagly y Steffen (1986) conjeturan que la probabilidad de manifestar conducta agresiva está en gran medida determinada por aspectos cognitivos referidos a las consecuencias esperadas. Concluyen que las normas sociales, así como las creencias y habilidades tipificadas en base al sexo, son los determinantes próximos de las diferencias entre sexos en el comportamiento agresivo adulto, siendo las causas biológicas relevantes sólo indirectamente.

El meta-análisis de Card, Stucky, Sawalani y Little (2008), que incluye 148 estudios en los que se comparan los niveles de agresión directa e indirecta de ambos sexos en la infancia y la adolescencia, concluye que: 1) Los chicos realizan significativamente más agresión directa tanto física como verbal, 2) Las chicas realizan más agresión indirecta, aun cuando esta diferencia es de pequeña magnitud. Además, la existencia o no de diferencias en agresión indirecta dependía del método de recogida de información: utilizando informes de padres y profesores las chicas realizan más agresión indirecta, pero con el método del autoinforme los

chicos se describen a sí mismos como ligeramente más agresivos en esta modalidad agresiva que las chicas. Por último, ambas modalidades de agresión -directa e indirecta- correlacionan positiva y significativamente, tanto entre los chicos como entre las chicas.

Como hemos señalado, algunos trabajos encuentran que son las mujeres las que realizan en mayor medida agresión indirecta. Aunque este hallazgo es más frecuente cuando se utilizan muestras de niños y adolescentes. Merrell, Buchanan y Tran (2006) resumen la literatura en el área con muestras de estas edades, afirmando que:

1. Los trabajos que encuentran que las niñas muestran más agresión relacional que los niños superan en número a los que observan el patrón contrario o no encuentran diferencias significativas. Además, las niñas consideran esta conducta tan dañina como la agresión física, y la utilizan preferentemente contra otras niñas.

2. Una minoría de trabajos encuentran que los niños muestran más agresión relacional que las niñas. Este hallazgo es más frecuente en muestras de preescolar o de los primeros años de escolarización.

3. Algunos trabajos encuentran que no existen diferencias significativas entre niños y niñas en agresión indirecta. Estos trabajos incluyen mayoritariamente muestras de etapas intermedias de escolaridad, aunque algunos utilizan muestras de edades más tempranas.

Entre los estudios que encuentran que las niñas realizan más agresión relacional que los niños cabría mencionar, por ejemplo, el realizado por Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen (1988) con una muestra de 167 escolares (78 niños y 89 niñas) de 11 y 12 años. Utilizan como método de evaluación de la agresión los informes de los compañeros, al considerar que es la modalidad más adecuada de recogida de datos debido a la naturaleza encubierta de este tipo de agresión. Los resultados muestran que: 1) mientras los niños realizan en mayor medida agresión directa, especialmente agresión física, pero también agresión verbal (aunque las diferencias son menos pronunciadas); 2) las niñas realizan en mayor medida conductas de agresión indirecta (y utilizan también en mayor medida estrategias no violentas de resolución de conflictos). Los autores relacionan este hallazgo con el tipo de estructura grupal que

caracteriza las relaciones de amistad de niñas y niños. Los grupos de amistad de las niñas son menos numerosos, lo que posibilita el establecimiento de relaciones de mayor intimidad, y es en estas condiciones donde la utilización de modos indirectos de agresión, que busquen dañar las relaciones con otros, tiene más probabilidades de producirse y tener éxito.

Crick (1997), Crick y Grotpeter (1995), Crick, Bigbee y Howes (1996) y Crick, Casas y Mosher (1997), con muestras de diferentes edades, desde preescolar hasta la adolescencia, tienden a confirmar que las niñas, como grupo, realizan más agresión relacional indirecta que los niños, mientras que los niños utilizan significativamente más la agresión directa que las niñas.

Berdugo-Arstark (2002) confirma estos resultados en sus trabajos con muestras de niños/as con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años.

Giles y Heyman (2005) como parte de su investigación acerca de las creencias vinculadas a la agresión directa y relacional, con niños/as de corta edad, corroboran que las conductas de agresión relacional son percibidas por niños y niñas como la táctica agresiva más empleada por las niñas, mientras que la agresión física es percibida como más propia de los niños.

Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz (2000) con una muestra de 209 adolescentes (89 chicos y 120 chicas) de 15 y 16 años, observan que las chicas utilizan significativamente más la agresión indirecta que los chicos; mientras que los chicos alcanzan mayores puntuaciones en agresión directa (física y verbal).

Owens, Shute y Slee (2000) observan también en una muestra de adolescentes australianas que las niñas tienden a utilizar menos los modos de abuso físico, y se decantan por las formas más sociales de abuso, tales como "*la exclusión social*" y "*extender rumores*" (agresión social o indirecta).

Ojanen, Findley y Fuller (2012) con una muestra de adolescentes de entre 12 y 14 años, también encuentran que las mujeres realizan más agresión relacional, aunque el nivel de significación de estas diferencias entre sexos es definido por los propios autores como marginal.

Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariepy (1989) llevan a cabo un estudio longitudinal siguiendo a una muestra durante un periodo de 6 años, desde los 9 a los 15. Concluyen que niños y niñas muestran patrones de evolución diferentes en cuanto a las estrategias de reacción ante los conflictos interpersonales, desde la infancia hasta la adolescencia. Para los varones la confrontación directa y los ataques físicos son las estrategias más frecuentes desde la infancia hasta la adolescencia; mientras que, entre las mujeres, la confrontación directa decae progresivamente, a la vez que se incrementan las estrategias de agresión indirecta: confrontación social y ostracismo.

El estudio longitudinal de Xie, Cairns y Cairns (2002) en el que siguen a dos muestras (una de niños y otra de adolescentes) hasta el último curso de secundaria, encuentra que, con independencia de la edad, la agresión física es la estrategia más utilizada por los chicos y la agresión relacional la más empleada por las chicas.

Österman et al. (1998) analizan la agresión indirecta utilizando muestras de cuatro países (Finlandia, Israel, Polonia e Italia), estableciendo 3 grupos de edad (8, 11 y 15 años). Los resultados obtenidos son interpretados por los autores como una evidencia transcultural acerca de que la agresión indirecta es el estilo agresivo más empleado por las adolescentes en el contexto escolar, superando a los varones en esta modalidad agresiva. Este patrón se observa en todos los países, grupos étnicos, y a todas las edades estudiadas. De acuerdo con estos datos concluyen que la creencia acerca de la existencia de una "tendencia universal" hacia una mayor agresividad masculina pierde validez si incluimos entre las modalidades de conducta agresiva la agresión indirecta.

El trabajo de Benenson, Markovits, Hultgren, Nguyen, Bullock, Wrangham (2013) realizado con una amplia muestra de universitarios, se centra en una de las modalidades de la agresión indirecta: la "exclusión social". Sus principales conclusiones serían que: a) las mujeres utilizan la exclusión social en sus grupos de amistad con mayor frecuencia que los varones; b) las mujeres identifican las señales de exclusión social más rápidamente que los varones, y, c) las mujeres responden con indicadores de mayor activación fisiológica ante la información relacionada con la exclusión. Es decir, la exclusión social parece una estrategia más presente en las estructuras sociales de las mujeres que en las de los varones.

Otros trabajos, sin embargo, no observan diferencias significativas en la frecuencia de la agresión relacional entre hombres y mujeres, o las observan sólo en edades determinadas.

Archer y Coyne (2005) realizan una revisión sobre los trabajos que analizan esta tipología agresiva, asumiendo que los términos agresión social, indirecta y relacional son diferentes etiquetas que en esencia se refieren a un mismo fenómeno. Destacan la importancia específica de estudiar esta modalidad agresiva debido a que es un tipo de agresión exclusivo de los seres humanos, y específicamente, de la integración en redes sociales y de la posesión de habilidades humanas, como el lenguaje. En cuanto a las diferencias entre sexos observan que: a edades muy tempranas las diferencias entre niños y niñas (a favor de las mujeres) son de pequeña magnitud o inexistentes, se incrementan hacia los 8-11 años, y tienden a desaparecer en la etapa adulta.

Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) ampliando el rango de edad de la muestra de su estudio anterior (Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen, 1988), con 2 grupos más de niños y adolescentes, de 8 años (n=85; 45 niñas y 40 niños) y 15 años (n=127; 64 niños y 63 niñas), para explorar el desarrollo de la agresión indirecta asociado a la edad en ambos sexos, encuentran que: 1) en agresión física directa los niños obtienen mayores puntuaciones que las niñas en todos los grupos de edad; 2) en agresión verbal directa los niños puntuaron más a la edad de 8 años, pero a los 15 años no se aprecian diferencias significativas entre chicos y chicas; y 3) las niñas obtienen mayores puntuaciones en agresión indirecta a los 11 y 15 años, pero no se encontraron diferencias significativas en agresión indirecta entre niños y niñas de 8 años. Los autores explican los hallazgos referidos a la agresión indirecta aludiendo a los factores de maduración y habilidad social necesarios para mostrar estos modos indirectos de comportamiento agresivo.

Galen y Underwood (1997) encuentran que no hay diferencias significativas en agresión social entre niños y niñas de 9 y 12 años (tampoco encontraron diferencias significativas en agresión física a estas edades), en cambio a los 15 años las niñas manifiestan más agresión social y los niños más agresión física. Es decir, observan que la frecuencia de agresión social en las chicas tiende a incrementarse con la edad. Owens (1996) también señala que las diferencias entre sexos en agresión indirecta sólo llegan a ser significativas durante la adolescencia.

Loukas, Paulos y Robinson (2005), con una muestra de escolares (n = 745; 53% mujeres y 47% varones) de entre 10 y 14 años, encuentran que los chicos alcanzan mayores puntuaciones en agresión directa que las chicas; en cambio, no aprecian diferencias significativas entre sexos en agresión indirecta. Rys y Bear (1997) tampoco encuentran diferencias significativas entre sexos en agresión relacional entre los niños y niñas de su muestra.

El trabajo, ya mencionado, de Toldos (2005) con adolescentes españoles, no observa tampoco diferencias significativas entre sexos en agresión indirecta en ninguno de los grupos de edad estudiados (14, 15, 16 y 17 años), a pesar de ser las mujeres las que alcanzan mayores puntuaciones que los chicos en este tipo de agresión a los 14 y 15 años.

De hecho, la revisión realizada por Scheithauer y Petermann (2002) en la que incluyen 70 estudios con muestras de niños/as y adolescentes, les lleva a concluir que:

1. El hallazgo más frecuente es que no existen diferencias significativas entre sexos en agresión indirecta.

2. Dado que, aunque la variable edad influye en la manifestación de este tipo de agresión, y en la adolescencia las chicas manifiestan más agresión indirecta que los chicos, las diferencias no alcanzan significación estadística ni siquiera en esta etapa evolutiva.

Anguiano-Carrasco y Vigil-Colet (2011) en el trabajo realizado para adaptar el IAS ("Indirect Aggression Scales" de Forrest, Eatough y Shevlin, 2005) a la población española, no observan diferencias significativas en esta modalidad agresiva, en una muestra de universitarios de entre 17 y 50 años.

Tampoco Artz, Nicholson y Magnuson (2008) encuentran diferencias entre sexos en el empleo de agresión indirecta en la adolescencia.

Incluso existen trabajos que encuentran que son los niños los que manifiestan en mayor medida agresión relacional.

Navarro et al. (2007) con escolares de entre 8 y 12 años, observan que los niños manifiestan todas las formas de abuso estudiadas, incluidas las indirectas de intimidación, en mayor medida que las niñas, aunque con diferencias menos acusadas para este tipo de agresión que para las modalidades directas.

Tomada y Schneider (1997) con una muestra de escolares (n = 314; 167 niños y 147 niñas), con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, encuentran, a partir de los informes de los compañeros, que los niños realizan en mayor medida que las mujeres tanto agresión directa como agresión indirecta, aunque la diferencia entre sexos es menor para este último tipo de agresión.

Salmivalli y Kaukiainen (2004) confirma estos hallazgos al observar, en oposición a los datos obtenidos anteriormente (Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000), que la media de los niños en conducta agresiva, tanto directa como indirecta, fue superior a la de las niñas a todas las edades estudiadas (10, 12 y 14 años). Aunque esta diferencia sólo se observa en los datos extraídos de los informes de compañeros, en los autoinformes no se apreciaron diferencias significativas entre sexos.

Los trabajos realizados con muestras de adultos son más consistentes en su conclusión de que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en esta modalidad de agresión, e incluso que, de existir, serían los varones los que la manifiestan en mayor medida.

Richardson y Green (1999), con una muestra de universitarios, encuentran que, a pesar de que las mujeres realizan con mayor frecuencia agresión indirecta que cualquier modalidad de agresión directa, no existen diferencias significativas entre sexos en la utilización de la agresión relacional.

En un trabajo posterior, Walter, Richardson y Green (2000), utilizando una muestra de 110 sujetos (32 varones y 78 mujeres) con edades comprendidas entre los 55 y 89 años, encuentran que los varones utilizan más estrategias agresivas que las mujeres, pero así como las diferencias en agresión directa son significativas (aunque las puntuaciones en este tipo de agresión son bajas en toda la muestra y un 79% de los participantes no la utiliza nunca); en

agresión indirecta no se aprecian diferencias entre sexos (y es la modalidad agresiva más empleada por todos los sujetos de la muestra).

Loudin, Loukas y Robinson (2003) utilizando una muestra de estudiantes universitarios (n = 300; 68% mujeres y 32% varones), cuyo rango de edad oscilaba entre los 19 y 25 años, observan que es el grupo de varones el que alcanza puntuaciones significativamente superiores tanto en agresión directa como en agresión indirecta. No obstante, indican que la agresión indirecta es la tipología agresiva preferida por las mujeres de la muestra.

En nuestro trabajo previo (Sánchez, Moreira y Mirón, 2011) con una muestra de estudiantes universitarios de entre 18 y 24 años, tampoco encontramos diferencias significativas entre sexos en agresión indirecta.

Forrest, Eatough y Shevlin (2005), con una muestra que abarca un amplio rango de edad (desde los 17 a los 66 años), utilizan un cuestionario para medir agresión indirecta que incluía dos versiones, una versión para cubrir desde el punto de vista del agresor (frecuencia de conductas realizadas por el informante) y otra desde el punto de vista de la víctima (frecuencia de conductas de las que ha sido objeto el informante). Los autores concluyen que no se aprecian diferencias significativas entre sexos ni en el empleo ni en la experiencia (ser víctima) de agresión indirecta.

Forbes, Zhang, Doroszewicz y Haas (2009) realizan una comparación de las modalidades y la frecuencia de las conductas agresivas de varones y mujeres, utilizando muestras de estudiantes universitarios (n = 724) procedentes de China, EEUU y Polonia. Los resultados indican que no existen diferencias entre sexos en agresión directa e indirecta en las muestras china y estadounidense. En cambio, los varones polacos realizan más conductas de agresión directa que las mujeres; y las mujeres polacas utilizan la agresión indirecta en mayor medida que los varones polacos. En general, tanto las mujeres de las tres nacionalidades, como los varones chinos y estadounidenses, alcanzan mayores puntuaciones en agresión indirecta que en agresión directa.

Por último, los trabajos de Björkqvist et al. (Björkqvist, Österman y Hjelt-Bäck, 1994; Björkqvist, Lagerspetz y Österman, 1994) con población adulta, introducen un nuevo enfoque

en el estudio de la agresión indirecta. Proponen la existencia de dos tipos de conducta dentro de esta modalidad agresiva: la "manipulación social" y la "agresión aparentemente racional". Este último subtipo hace referencia a aquella agresión sutil que se disimula como un comportamiento racional, pero que produce un daño psicológico serio en la víctima: serían conductas que pueden ser consideradas normales en los procesos de comunicación, pero que cuando son empleadas sistemáticamente de modo abusivo, se convierten en actos de agresión (ej.: *"realizar críticas sistemáticas", "interrumpir constantemente", "juzgar el trabajo de alguien de un modo injusto"*). La manipulación social incluye conductas más obvias, que se ajustan mejor a la definición consensuada de agresión indirecta /social/relacional habitualmente evaluada en los trabajos en el área (ej.: *"extender rumores falsos", "realizar insinuaciones sin hacer una acusación directa", "cuchicheos malintencionados"*). Björkqvist et al. (1994) no encuentran diferencias en la frecuencia con la que hombres y mujeres utilizan la agresión indirecta, pero sí en el tipo concreto de agresión indirecta. La agresión aparentemente racional es el subtipo preferido por los varones y mujeres de la muestra, pero mientras los varones alcanzan mayores puntuaciones que las mujeres en agresión aparentemente racional, las mujeres utilizan la manipulación social en mayor medida que los varones.

Resumiendo, cabría afirmar que con respecto a la agresión indirecta los datos acerca de las diferencias entre hombres y mujeres son considerablemente menos consistentes que los referidos a la agresión directa. Aunque en la infancia y adolescencia, sobre todo en la adolescencia, las niñas utilizan en mayor medida este tipo de agresión que los niños y adolescentes, los resultados son poco claros. Lo que sí parece claro es que esta modalidad agresiva es la más frecuente entre las niñas, y especialmente entre las adolescentes, pero que sea su opción agresiva preferida, y a veces la única que utilizan (Salmivalli y Kaukiainen, 2004), no significa, necesariamente, que la realicen siempre en mayor medida que los varones. Por otra parte, dado que los niños y adolescentes varones consideran, en mayor medida que las niñas, que la agresión directa es una opción viable y disponible, utilizarán con menos frecuencia otros tipos de agresión.

Existe mayor acuerdo con respecto a que el desarrollo de la agresión indirecta sigue un patrón diferente al de la agresión directa: mientras que la agresión física decrece con la edad, la agresión indirecta se incrementa.

De acuerdo con los propios autores de algunos de los trabajos y las revisiones mencionadas, las explicaciones más plausibles de las diferencias entre sexos en conducta agresiva directa e indirecta serían:

a) La referida a los factores de socialización diferencial, planteando que desde edades muy tempranas las niñas son socializadas para evitar el conflicto interpersonal y la confrontación directa, lo que hace más probable que seleccionen modos indirectos de agresión que facilitan, además, el anonimato y reducen, por tanto, la probabilidad de represalias; de manera que sólo cuando la situación posibilita que la agresión parezca una conducta normativa o permitida para ellas, las mujeres utilizarían otros modos de agresión más directos y observables (Putallaz et al., 2004); y

b) La que alude a las características diferenciales de las interacciones que niños y niñas establecen en sus contextos de relación, en concreto, en sus contextos de amistad. Los grupos de amistad de las mujeres tienden a mostrar un nivel más elevado de intimidad y cohesión, y serían estas condiciones las que facilitan que la agresión indirecta relacional sea realmente eficaz. Por el contrario, en los grupos de varones, tal vez esta modalidad de agresión no sea tan exitosa causando daño a la víctima, dado que la intimidad y la cohesión grupal no son características tan valoradas en sus grupos (Crick y Grotpeter, 1995; Maccoby, 1998).

2.3. AGRESIÓN PROACTIVA Y AGRESIÓN REACTIVA

La agresión reactiva hace referencia a la conducta agresiva que es consecuencia de un estado interno de tensión, o de una situación percibida por el agresor como provocación; por el contrario, la agresión proactiva se refiere a la conducta agresiva que no está asociada, al menos de manera evidente, con una situación antecedente inmediata de provocación o ira. En este sentido, la agresión reactiva podría identificarse con la agresión defensiva, emocional, impulsiva y/o debida a la cólera; mientras que la agresión proactiva podría asimilarse con la agresión ofensiva, depredadora o instrumental (Vitaro y Brendgen, 2005).

Esta tipología es probablemente, de entre las que hemos comentado hasta ahora, la que genera datos menos consistentes. Una de las razones es su relativa novedad, por lo que los

datos acumulados no son muy numerosos. Sin embargo, algunos investigadores asimilan esta tipología con la existencia o no de provocación previa a la agresión, entendiendo que los estudios que analizan la conducta agresiva ante una situación previa de provocación estarían evaluando agresión reactiva, y los centrados en la agresión que ocurre en ausencia de provocación previa evaluarían agresión proactiva.

En todo caso, los estudios recientes acerca de la agresión proactiva y reactiva (así denominadas, y evaluadas con instrumentos que miden específicamente estos constructos), no son numerosos. Algunos de ellos, además, utilizan exclusivamente muestras de varones, y los escasos estudios que examinan las diferencias entre sexos aportan resultados contradictorios.

Uno de los equipos de trabajo más destacados dentro de esta línea es el de Dodge et al. (Crick y Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge y Coie, 1987; Dodge, Coie, Pettit y Price, 1990; Dodge, Lochman, Harnish, Bates y Pettit, 1997; Dodge, Coie y Lynam, 2006). Este equipo más que analizar las diferencias entre sexos, se ha centrado en el estudio de las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento de ambos tipos de agresión, incluyendo variables psicosociales, características de personalidad, y aspectos referidos al procesamiento de información. En la mayor parte de los trabajos utilizan muestras exclusivamente de varones. Sus conclusiones fundamentales serían: a) los niños que manifiestan un patrón de agresión reactiva tienden a identificar como provocaciones situaciones ambiguas en mayor medida que los niños con un patrón de agresión proactiva o reactivo-proactiva (combinada); y b) los que manifiestan agresión proactiva tiende a creer que la agresión es un medio eficaz de conseguir lo que desean, en mayor medida que los niños agresivos reactivos. Además, estos autores encuentran que la agresión reactiva se asocia con un pobre rendimiento académico, problemas de atención e impulsividad, y con la pertenencia a un contexto familiar en el que los padres utilizan métodos disciplinarios aversivos, incluyendo el abuso físico. En los hogares de los niños con agresión proactiva es más frecuente la presencia de modelos agresivos, y el refuerzo de la propia agresión.

El único trabajo de este equipo que permite extraer alguna información acerca de las diferencias entre sexos, es el realizado por Crick y Dodge (1996), en el que pretenden evaluar tanto los patrones de procesamiento de información como las metas sociales subyacentes a

ambos tipos de agresión, utilizando una muestra de niños y niñas de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. A pesar de que el objetivo del estudio no es analizar las diferencias entre sexos (de hecho en ningún momento los autores hacen mención específica de este aspecto), establecen cuatro grupos en función del tipo y frecuencia de conducta agresiva (no agresivos, agresivos reactiva y proactivamente, agresivos reactivos, y agresivos proactivos), y encuentran que: el grupo definido como no agresivo es el que incluye a la mayoría de la muestra, con 508 sujetos, de los cuales 285 son niñas y 223 niños; el grupo de los que manifestaban ambos tipos de agresión incluye 60 sujetos, de los cuales 20 son niñas y 40 niños; el tercer grupo, formado por los individuos definidos como agresivos reactivos está compuesto por 34 sujetos, de los cuales 19 son niñas y 15 niños; y el último grupo, el menos numeroso, constituido por los proactivamente agresivos, consta de 22 sujetos, de los cuales 9 son niñas y 13 niños. Los autores concluyen que la combinación de ambos tipos de conducta agresiva parece más frecuente a estas edades que la realización de una sola de estas conductas. En cuanto a las diferencias por sexo, cabría únicamente señalar que es en el grupo con agresión reactiva en el que se observa mayor similitud en el número de niños y niñas que lo componen.

El trabajo longitudinal realizado por Vitaro, Brendgen y Tremblay (2002), con una muestra de niños y niñas a los 10, 11 y 12 años, tampoco incide en la comparación por sexos: se centra en el análisis de los antecedentes (evaluación de la conducta social y temperamento a los 6 años) y consecuentes (evaluación de conducta delictiva y síntomas depresivos a los 13 años). Es decir, este trabajo pretende definir aquellos aspectos que diferencian a los sujetos que manifiestan cada tipo de agresión. En general, los resultados indican que los niños/as agresivos (proactiva y reactivamente) tienen perfiles diferentes, en cuanto a los factores antecedentes evaluados y a su funcionamiento social, a los observados en los niños/as no agresivos. Pero también se observan diferencias entre los que presentan un tipo u otro de agresión, lo que apoyaría la existencia de una etiología y un curso evolutivo diferenciado para ambas modalidades de agresión. Los niños/as con agresión reactiva (que suponen un 3.5% de la muestra) presentan baja tolerancia a estímulos aversivos, tendencia a reaccionar con alto nivel de emocionalidad, y pertenecen frecuentemente a contextos familiares con relaciones poco afectuosas padres-hijo; además, la tendencia a la agresión reactiva se asocia con la presencia de *internalizing problems,* como depresión. La agresión proactiva (presente en el 5.9% de los sujetos de la muestra) se asocia con hiperactividad, baja ansiedad en la infancia, manifestación de agresividad física a edades tempranas, y predice, en mayor medida, delincuencia y violencia

en la adolescencia. Sin embargo, ambos tipos de agresión se presentan con frecuencia en un mismo sujeto (10.3% de la muestra), aunque el grupo más numeroso lo forman los sujetos no agresivos (80.3% de la muestra). Posteriormente este equipo de trabajo, Brendgen, Vitaro, Tremblay y Lavoie (2001) confirma la asociación entre la agresión proactiva y la delincuencia, en una muestra de adolescentes varones.

Los trabajos que analizan específicamente la diferencia en la frecuencia de conducta agresiva proactiva y reactiva entre los sexos encuentran, como decimos, resultados diversos:

a) Algunos trabajos, muy pocos (Connor, Steingard, Anderson y Melloni, 2003; Polman, Orobio de Castro, Koops, Van Boxtel y Merk, 2007), concluyen que no existen diferencias entre los sexos ni en agresión reactiva ni en agresión proactiva.

b) Otros encuentran que los varones realizan en mayor medida que las mujeres los dos tipos de agresión (Baker, Raine, Liu y Jacobson, 2008; Boxer, Tisak y Goldstein, 2004; Fares, Cabrera, Lozano, Salas y Ramírez, 2012; Mayberry y Espelage, 2007; Pulkkinen, 1996; Xu y Zhang, 2008).

c) Otros trabajos muestran que los hombres son reactivamente más agresivos que las mujeres, pero que no existen diferencias en agresión proactiva entre los sexos (Borsa, Damásio, Bandeira y Gremigni, 2013; Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro, Dionne y Pérusse, 2007; Pahlavan, Amirrezvani y O'Connor, 2012; Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay y Pérusse, 2010; Vitaro, Barker, Boivin, Brendger y Tremblay, 2006).

d) Incluso algunos encuentran que son las mujeres las que realizan más agresión reactiva que los varones (Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003).

e) Pero el hallazgo más habitual es el de que los varones son proactivamente más agresivos que las mujeres, mientras que no hay diferencias, o estas son mínimas, en agresión reactiva (Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Bettencourt y Kernahan, 1997; Bettencourt y Miller, 1996; Sánchez, Moreira y Mirón, 2011; Zeichner, Parrot y Frey, 2003).

Connor, Steingard, Anderson y Melloni (2003) analizan una muestra de niños/as y adolescentes (n=323; 68 mujeres y 255 varones) diagnosticados con problemas emocionales serios y en tratamiento, o bien institucionalizados en un centro residencial (n=253), o bien atendidos en régimen ambulatorio (n=70), observan que: los pacientes internos manifestaban mayor agresión proactiva que los externos, pero no se encontraron diferencias significativas entre ellos en agresión reactiva. Tampoco se apreciaron diferencias ni en agresión proactiva ni en agresión reactiva entre hombres y mujeres.

El meta-análisis realizado por Polman, Orobio de Castro, Koops, Van Boxtel y Merk (2007) tenía como objetivo clarificar los aspectos que distinguen la agresión reactiva y proactiva en niños/as y adolescentes, evaluando si las diferencias encontradas en los trabajos en el área podrían ser explicadas por cuestiones metodológicas (ej.: tipo de informantes, método de evaluación), conceptuales (ej.: definición de la agresión) o de las características de la muestra (ej.: edad, sexo). Incluyeron en su análisis un total de 51 estudios publicados entre 1950 y 2003, que utilizaban tanto muestras mixtas (29), como muestras exclusivamente de varones (21). Aunque observan que el hallazgo habitual es que no existen diferencias significativas entre sexos en agresión proactiva y agresión reactiva, los propios autores consideran que esta conclusión debe ser aceptada con cautela debido a la infrarrepresentación de las mujeres en los estudios incluidos.

Entre los trabajos que encuentran que los varones realizan más agresión proactiva y reactiva que las mujeres se encuentra el estudio longitudinal realizado por Pulkkinen (1996), que evalúa la evolución de las diferencias en la manifestación de agresión proactiva y reactiva en hombres y mujeres a distintas edades, poniéndolas en relación con una serie de variables emocionales y conductuales. Los sujetos eran evaluados inicialmente a los 8 años (196 niños y 173 niñas) y reevaluados a los 14 (189 chicos y 167 chicas) y los 27 años (150 chicos y 142 chicas). Los resultados indican que tanto el grupo de los definidos como agresivos reactivos como el de los agresivos proactivos incluyen significativamente más varones que mujeres, siendo mayores las diferencias con respecto a la agresión proactiva. En cuanto a los aspectos emocionales y conductuales vinculados a cada tipo de agresión, encuentran que los varones proactivamente agresivos manifiestan más *externalizing problems*, como agresividad e indisciplina, y problemas de ajuste (fracaso escolar, insumisión, alcoholismo en la etapa adulta) mientras que las mujeres proactivamente agresivas manifiestan más *internalizing problems*, tales como ansiedad y neuroticismo, además de problemas de ajuste similares a los

observados en los varones. Por otra parte, mientras las mujeres agresivas reactiva y proactivamente no diferían en sus índices de agresividad, los varones con agresión proactiva manifestaban mayor agresividad que los reactivamente agresivos. Con independencia del sexo, los sujetos con agresión reactiva presentaban mayores niveles de autocontrol y un mejor ajuste en la edad adulta que los que desarrollaban agresión proactiva.

Boxer, Tisak y Goldstein (2004) también analizan las diferencias entre sexos, utilizando una muestra de 250 adolescentes (66% mujeres y 34% varones) con una edad media de 14.6 años. Sus resultados indican que los chicos presentan niveles de agresión reactiva y proactiva significativamente superiores que las chicas.

Mayberry y Espelage (2007) encuentran, también, que los adolescentes varones muestran índices superiores de agresión reactiva y proactiva que las mujeres. Y relacionan este hallazgo con el hecho de que las mujeres son significativamente más empáticas que los varones.

Baker, Raine, Liu y Jacobson (2008) llevan a cabo un estudio con una muestra de 1.219 gemelos, de 9 y 10 años, con el propósito de determinar la influencia de factores biológicos y ambientales en el desarrollo de agresión reactiva y proactiva. Recogen información de los niños, de los padres y de los profesores. Encuentran que los niños realizan más ambos tipos de agresión que las niñas, y este dato es consistente independientemente de la fuente que proporcione la información. Con respecto a la importancia de los factores ambientales y genéticos, concluyen que parece observarse una mayor influencia de factores genéticos en la manifestación de agresión proactiva, y de factores ambientales en la agresión reactiva.

Koolen, Poorthuis y Van Aken (2012), en un trabajo realizado con una muestra de pre-adolescentes de entre 10 y 13 años, encuentran que los chicos superaran a las chicas en los dos tipos de agresión, aunque las diferencias son mayores para la agresión proactiva.

Xu y Zhang (2008) con una muestra china de 767 niños/as (edad media de 10.03 años), encuentran que los niños alcanzan puntuaciones significativamente superiores en agresión proactiva y agresión reactiva, avaluadas a partir de los informes de los profesores.

Fares, Cabrera, Lozano, Salas y Ramírez (2012) evalúan ambas modalidades agresivas en una muestra de estudiantes uruguayos, con edades comprendidas entre los 8 y los 21 años, utilizando como instrumento de medida el RPQ. Con respecto a la comparación por edades encuentran que mientras la agresión reactiva tiende a incrementarse con la edad, la proactiva desciende a partir de la adolescencia. Y en cuanto a la comparación por sexos, encuentran que los varones de cualquier edad muestran más agresión reactiva y proactiva que las mujeres.

Otros trabajos indican, como decíamos, que los hombres son reactivamente más agresivos que las mujeres, pero que no existen diferencias en agresión proactiva entre los sexos.

Pahlavan, Amirrezvani y O'Connor (2012) aplican el AQP ("Aggressive Provocation Questionnaire" de O'Connor, Archer y Wu, 2001) a una muestra francesa con edades comprendidas entre los 19 y 59 años. Este cuestionario presenta una serie de escenarios que ejemplifican situaciones de provocación hipotéticas, y analiza las reacciones, en términos emocionales y conductuales, que estas situaciones suscitan en el informante. Observan que los varones utilizan con mayor frecuencia la agresión como respuesta ante la provocación que las mujeres.

Borsa, Damásio, Bandeira y Gremigni (2013) llevan a cabo un estudio con dos muestras, una italiana y otra brasileña, ambas con edades comprendidas entre los 7 y los 13 años, a las que aplican el Parb-Q ("Peer Aggressive and Reactive Behavior Questionnaire" de Gremigni, Damásio y Borsa, 2013). Este cuestionario consta de dos escalas: una que evalúa la conducta agresiva hacia los compañeros, y otra que registra las reacciones ante las conductas agresivas de los compañeros. Encuentran que los niños son reactivamente más agresivos que las niñas, con independencia de la edad o nacionalidad.

El trabajo de Vitaro et al. (2006) con una muestra de 1516 niños de 6 años (51% niñas y 49% niños), utilizando como informadores a las madres y los profesores, encuentra diferencias significativas entre sexos: los niños alcanzan puntuaciones significativamente superiores a las niñas en agresión reactiva, pero no en agresión proactiva.

En un estudio posterior, Lamarche, Brendgen, Boivin, Vitaro, Dionne y Pérusse (2007), realizado para analizar el papel del grupo de amigos en la agresión reactiva y proactiva, siguen a una muestra de gemelos desde los 6 hasta los 7 años. Concluyen que a esta edad no hay

diferencias entre niños y niñas en agresión proactiva, pero si en agresión reactiva: los niños reaccionan en mayor medida con agresión ante una provocación.

Por último, Renouf, Brendgen, Séguin, Vitaro, Boivin, Dionne, Tremblay y Pérusse (2010) realizan un nuevo estudio sobre esta tipología agresiva, y corroboran los hallazgos anteriores. Utilizan una muestra de 574 gemelos (298 niñas y 276 niños) evaluados a los 6 años, por medio de informes de sus profesores/as. Los resultados ponen de manifiesto diferencias significativas en agresión reactiva, a favor de la muestra de varones; mientras que la agresión proactiva no establece diferencias significativas entre niños y niñas.

También existen trabajos que encuentran, sin embargo, que las niñas realizan más agresión reactiva que los niños. Por ejemplo, Little, Jones, Henrich y Hawley (2003) en un estudio con niños alemanes y turcos (estudiantes de entre 5° y 10° grado), encontraron que los niños mostraban más agresión proactiva que las chicas, pero que éstas informaban de mayor agresión reactiva que los chicos.

Por último, existen otros trabajos que establecen la existencia de diferencias en agresión proactiva, a favor de los varones, pero no en agresión reactiva.

En nuestro estudio previo (Sánchez, Moreira y Mirón, 2011) con universitarios encontramos que los varones puntúan significativamente más alto que las mujeres en agresión proactiva, pero que no se aprecian diferencias significativas entre los sexos en agresión reactiva (aunque los varones puntúan más alto que las mujeres también en este tipo de agresión).

Andreu, Peña y Ramírez (2009) en un estudio diseñado para evaluar las propiedades psicométricas del RPQ en muestras españolas, utilizando adolescentes de entre 12 y 17 años, encuentran diferencias significativas en agresión proactiva (a favor de los varones) pero no en agresión reactiva. La agresión reactiva era el tipo de agresión más utilizado por todos los sujetos de la muestra, independientemente de la edad y el sexo.

Zeichner, Parrot y Frey (2003) llevan a cabo un estudio experimental en un contexto de laboratorio, con una muestra de universitarios de ambos sexos, cuyo objetivo fue determinar

el efecto de la provocación física en una situación en la que la agresión era una de las respuestas posibles, pero no una respuesta obligada. Después de ser provocados los sujetos tenían la oportunidad de administrar descargas de distinta intensidad al responsable de esta provocación. Los resultados mostraron que las mujeres: a) utilizan menores intensidades de descargas y eligen con menos frecuencia la descarga más intensa que los varones, b) esperan más tiempo antes de iniciar represalias contra sus provocadores, c) una vez que deciden aplicar la represalia agresiva, utilizan una primera descarga de menor intensidad que la de los varones, y d) sin embargo, sometidas a una condición de provocación prolongada, incrementan sus niveles de agresión. Además, se observaron patrones agresivos diferenciales, específicos de cada sexo: mientras que las mujeres incrementan progresivamente su frecuencia de respuesta agresiva alcanzando el pico máximo al final de la prueba, los varones alternan la frecuencia de respuesta agresiva más y menos intensa a lo largo de la prueba. Estos datos, y en concreto el hecho de que los varones esperen menos tiempo para iniciar las descargas, de acuerdo con los autores del trabajo, podría ser indicativo de una mayor tendencia a la agresión reactiva entre los varones. Aunque el hallazgo general es el de que ambos, hombres y mujeres, si son provocados con insistencia, responden agresivamente, aunque probablemente no con la misma rapidez e intensidad.

Esta es la misma conclusión de los meta-análisis realizados por Bettencourt et al. (Bettencourt y Miller, 1996; Bettencourt y Kernahan, 1997).

Bettencourt y Miller (1996) y Bettencourt y Kernahan (1997), revisan los trabajos que analizan las diferencias entre sexos en agresión en las condiciones de presencia y ausencia de provocación. Bettencourt y Miller (1996) plantean explícitamente que la condición de existencia de una provocación previa podría identificarse con la modalidad agresiva reactiva y la condición de ausencia de provocación previa con la agresión reactiva. Incluyeron en la revisión un total de 64 trabajos, cuyos resultados fueron analizados teniendo en cuenta, entre otras, las variables: a) tipo de instigación o provocación, b) oportunidad para la agresión, c) tipo de agresión, y d) sexo de la víctima de la agresión.

La conclusión general de la que informan Bettencourt y Miller (1996) sería que, con independencia del sexo, todos los sujetos son más agresivos en situaciones de provocación que en condiciones neutras. Con respecto a las diferencias entre sexos observan lo siguiente:

1. Provocación: En ausencia de provocación (agresión proactiva) los varones son significativamente más agresivos que las mujeres, mientras que en condiciones de provocación (agresión reactiva) estas diferencias se atenúan. En condiciones de provocación una serie de factores modulan las diferencias entre hombres y mujeres:

    a. Tipo e intensidad de la provocación: En general, los varones tienden a juzgar como provocadoras un mayor número de condiciones/situaciones que las mujeres, y ante un mismo instigador de la agresión, los varones tienden a juzgarlo como más provocador que las mujeres.

    b. Afecto Negativo: Sea cual sea el elemento instigador de la provocación, cuanto mayor sea el estado afectivo negativo que éste induce, menores son las diferencias en conducta agresiva entre sexos. Sin embargo, no se observan diferencias en las autoevaluaciones que los varones y mujeres realizan con respecto al estado afectivo negativo que les genera la provocación. De modo que, probablemente, no sea tanto el afecto negativo percibido sino la evaluación cognitiva de la situación (valoración de la intensidad de la provocación y del peligro de represalias) la variable más relevante con respecto a las diferencias observadas.

2. Posibilidad de represalias: Coincidiendo con los hallazgos previos de Eagly y Steffen (1986), también se aprecian diferencias entre hombres y mujeres en sus evaluaciones acerca del peligro de una posible represalia, siendo las mujeres las que experimentan un mayor temor ante la posibilidad de represalias, por lo que definen la situación agresiva como más peligrosa que los varones.

3. Tipo de Agresión: Independientemente de la existencia (condición de provocación) o ausencia (condición neutral) de una provocación previa, las diferencias entre sexos son mayores cuando el tipo de agresión que se requiere como respuesta es la agresión física que cuando se trata de agresión verbal. Es decir, los varones son más propensos a ser físicamente agresivos que las mujeres en situaciones de provocación y/o en ausencia de ella, pero varones y mujeres no se diferencian en agresión verbal en condiciones de ausencia de provocación. Por tanto, la provocación incrementa más la agresión verbal de las mujeres que la agresión física.

4. Sexo de la víctima: En condiciones de ausencia de provocación los varones agreden preferentemente a otros varones (probablemente como consecuencia de las demandas asociadas al rol masculino tradicional, que fomentan y alientan en mayor medida la agresión como reacción entre varones, así como de las llamadas "normas de caballerosidad", que disuaden al varón de actuar agresivamente hacia una mujer). En condiciones de provocación varones y mujeres tienden a comportarse más agresivamente hacia víctimas de su mismo sexo.

Esta revisión concluye, de acuerdo con revisiones previas, que los varones son generalmente más agresivos que las mujeres. Sin embargo también evidencia que esta afirmación general está matizada por las circunstancias en las que ocurre la agresión. Más concretamente, los datos de Bettencourt y Miller (1996) indican que la provocación reduce las diferencias entre sexos en conducta agresiva.

Aunque esta conclusión difiere de la derivada de la revisión de Eagly y Steffen (1986), quienes no hallaron ningún efecto moderador de la provocación en las diferencias entre sexos, esta discrepancia puede deberse a que los trabajos incluidos en la revisión de Eagly y Steffen (1986) respondían a la dicotomía: situación de provocación mínima (ej.: obstaculizar el progreso del sujeto) y situación de mayor provocación -o '*mayor que mínima'*, así llamada por las autoras- (ej.: insulto, daño físico, violación de los derechos del sujeto). Es decir, no evaluaban, realmente, la diferencia entre ausencia y presencia de provocación.

Bettencourt y Miller (1996) concluyen que la provocación disminuye el impacto de las normas de rol de género en las diferencias entre sexos en agresión: En condiciones en las que las normas de género están vigentes, los varones manifiestan una mayor propensión que las mujeres a interpretar las situaciones ambiguas o neutras como provocadoras.

En una segunda revisión, Betterncourt y Kernahan (1997) examinan el efecto de la presencia de estímulos violentos en las diferencias entre sexos en agresión en ausencia y presencia de provocación. El planteamiento teórico subyacente es el formulado por Berkowitz (1984) en la Teoría del Neoasociacionismo Cognitivo, que establece que la presencia de imputs violentos activa redes cognitivas agresivas, y que esta activación incrementa la intensidad de

los sentimientos de ira en condiciones de provocación, haciendo más probable que la persona actúe agresivamente.

Esta revisión incluye únicamente 10 estudios, consecuencia de la escasa cantidad de investigaciones sobre esta cuestión específica que utilizan muestras de ambos sexos. Los resultados revelan que ante estímulos relacionados con la violencia (ej.: modelos violentos, insultos, grabaciones o imágenes violentas, presencia de armas), pero sin provocación, los varones son más agresivos que las mujeres; en cambio, en estas mismas situaciones, y con presencia de provocación, las diferencias entre sexos se reducen, e incluso desaparecen.

Este resultado general está matizado por el efecto de las variables: tipo de agresión y sexo de la víctima:

1. Tipo de respuesta agresiva: con independencia de si existe o no provocación previa, los varones tienden a ser más agresivos que las mujeres cuando la respuesta agresiva disponible es la agresión física. En condiciones de provocación y presencia de señales violentas, las diferencias entre sexos son mayores cuando la respuesta agresiva es física que cuando es verbal.

2. Sexo de la víctima: En condiciones de no provocación y presencia de señales violentas el sexo de la víctima no influye en las diferencias entre sexos; en condiciones de provocación y presencia de señales violentas los varones provocados tienden a comportarse de un modo más agresivo hacia víctimas de su mismo sexo que las mujeres provocadas.

Es decir, estos resultados son similares a los obtenidos por Bettencourt y Miller (1996), pero los datos de Bettencourt y Kenahan (1997) añaden que la combinación de *imputs* violentos y provocación reduce de forma significativa las prescripciones de rol de género que inhiben la agresión reactiva en las mujeres.

Existe un cierto consenso con respecto al hecho de que estas dos modalidades de agresión responden a condiciones antecedentes diferenciales, relacionadas con el proceso de aprendizaje, y las experiencias vitales de hombres y mujeres.

Incluso algunos autores, como Connor et al., 2003; Polman et al., 2007; Pulkkinen, 1996; Vitaro y Brendgen, 2005) plantean que responden a modelos teóricos de la agresión diferenciados: los postulados de La Teoría de la Frustración-Agresión (Dollard et al., 1939), al afirmar que la agresión es una reacción hostil o airada ante una frustración percibida, podrían considerarse una buena explicación para la agresión reactiva; mientras que la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1973), y su planteamiento de que la agresión es una conducta instrumental aprendida, explicaría mejor la conducta agresiva proactiva.

2.4. AGRESIÓN HOSTIL/EXPRESIVA Y AGRESIÓN INSTRUMENTAL

La tipología que diferencia entre agresión instrumental y agresión hostil, presenta, como hemos señalado, cierto solapamiento con la tipología anterior. De hecho, algunos de los trabajos en esta línea podrían interpretarse en función de la distinción anterior.

Autores como Vitaro, Brendgen y Tremblay (2002) consideran, de hecho, que la agresión proactiva, orientada a la consecución de una meta, podría equipararse a la agresión instrumental; mientras que la agresión reactiva podría asimilarse con la agresión hostil/expresiva.

Incluso hay autores que proponen que la agresión instrumental y la agresión reactiva (agresión expresiva atendiendo a la funcionalidad del acto agresivo) podrían formar parte de un continuo, de manera que la agresión reactiva derive en agresión instrumental en función de los beneficios que su empleo pueda proporcionar a quién la ejerza (Velasco, 2013).

Coulomb-Cabagno, Rascle y Souchon (2005) realizan un estudio acerca de la agresión en el ámbito deportivo (fútbol). Los autores entienden que la agresión que se realiza en el campo de juego sería un buen ejemplo de la agresión instrumental, dado que se trata de una conducta agresiva dirigida a causar daño a otra persona como un modo de conseguir un objetivo o meta

deseada (ej.: dar una patada para detener al oponente e impedir así que meta un gol, y/o gane el partido). La muestra incluía 26 jugadores (13 varones y 13 mujeres) de la segunda división de la Liga francesa. Los resultados revelan un efecto significativo del sexo en la agresión ejercida: los jugadores varones realizan más agresiones que las mujeres. Por lo que los autores concluyen que, al menos en el contexto deportivo, la agresión instrumental es más característica de los varones que de las mujeres.

Aunque realmente la mayoría de los trabajos que se incluyen en esta tipología no evalúan tanto modalidades de conducta agresiva como representaciones de la agresión. El supuesto que subyace es que hombres y mujeres pueden mantener distintas representaciones del significado y las consecuencias de los actos agresivos, y que estas representaciones diferenciales tendrán incidencia en la probabilidad, la frecuencia, y la modalidad de sus conductas agresivas.

Uno de los equipos de trabajo más representativos en el análisis de las diferencias en las representaciones de la agresión -instrumental y expresiva- entre sexos es el de Campbell (Astin, Redston y Campbell, 2003; Campbell, Muncer y Coyle, 1992; Campbell y Muncer, 1994; Campbell, Muncer y Odber, 1997; Campbell, Sapochnick y Muncer, 1997; Campbell, Muncer, McManus y Woodhouse, 1999). Para la evaluación de estas representaciones de la agresión diseñan el EXPAGG (Campbell, Muncer y Coyle, 1992) que se ha convertido en el método de recogida de información más utilizado con respecto a esta cuestión.

De acuerdo con Campbell, los sujetos que mantienen una representación social de la agresión en términos instrumentales tienden a describir su conducta agresiva como un intento de controlar una situación amenazante o anárquica, y a considerar moralmente admisible este mecanismo para restablecer el dominio de la situación. Las personas con una representación social expresiva de la agresión explican sus actos agresivos como pérdidas de auto-control, debidas a una activación excesiva o a la ira, e informan de que experimentan sentimientos de culpabilidad y vergüenza por la realización de tal conducta.

En uno de los primeros trabajos de este equipo, Campbell y Muncer (1987) encuentran que las mujeres perciben su agresión en términos de una representación social expresiva; mientras que los varones la describen en términos de una representación social instrumental.

En un trabajo posterior (Campbell, Muncer y Coyle, 1992) confirman, de nuevo, que las mujeres tienden a describir su propia agresión y la de otros en términos expresivos, es decir, a considerar la agresión como la consecuencia de una situación frustrante o estresante que alcanza un umbral crítico, o que se produce cuando existe una inhibición o debilidad temporal en el nivel de autocontrol. En cambio, los varones tienden a percibir la agresión como un acto instrumental, desencadenado por factores como las amenazas a la integridad personal, el intento de conseguir que otros obedezcan, o simplemente de obtener algún recurso.

Campbell, Muncer, Guy y Banim (1996) vuelven a evaluar las representaciones sociales de la agresión empleando el EXPAGG, pero, en esta ocasión, pidiendo a los participantes que respondan en primer lugar de acuerdo con sus propias creencias, y a continuación imaginándose como pertenecientes al otro sexo. Observan que ambos sexos consideran que los hombres tienen una representación más instrumental de la agresión y las mujeres una representación más expresiva. Incluso, cuando las mujeres responden como si fuesen hombres sobreestiman la instrumentalidad de la agresión de los varones. Los varones, respondiendo como si fuesen mujeres se ajustan mejor a las respuestas de las mujeres, mostrando una representación expresiva de la agresión.

Esta es también la conclusión del trabajo de Campbell, Muncer, McManus y Woodhouse (1999) realizado con estudiantes universitarios: los varones manifiestan una representación más instrumental de la agresión, mientras que las mujeres alcanzan mayores puntuaciones en la representación expresiva de la agresión.

En otro de sus trabajos con universitarios (n = 119; 52 varones y 67 mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y 24 años) Astin, Redston y Campbell (2003) pretenden evaluar las diferencias entre sexos en la aceptación moral de la agresión. Sus resultados vuelven a corroborar que los varones puntúan significativamente más alto en la representación instrumental de la agresión que las mujeres. Sin embargo, en contra de lo esperado, no encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la escala de representación expresiva. Por ello, reinterpretan sus datos indicando que probablemente las diferencias en agresión entre hombres y mujeres sean más la consecuencia de las menores puntuaciones de las mujeres en instrumentalidad que de sus mayores puntuaciones en expresividad. Además, el hecho de que las mujeres definan, en este trabajo, la agresión hacia los hombres como más

aceptable que los hombres (aunque ambos sexos definieron la agresión hacia las mujeres como moralmente menos aceptable que la realizada hacia varones), sugiere, en opinión de los autores, que las bajas puntuaciones de las mujeres en instrumentalidad no parecen ser debidas a una actitud más condenatoria de todo tipo de agresión. Esta lectura de los datos difiere de la interpretación previa de Campbell (1999) acerca de que las diferencias entre sexos son el resultado de una mayor condena social de la agresión por parte de las mujeres. Conscientes de esta diferencia, aluden a los resultados de Archer (2000) acerca de una mayor permisividad para que las mujeres utilicen la agresión con los varones sin que ello acarree un estigma social, especialmente en el contexto de las relaciones de pareja. Astin, Redston y Campbell (2003) concluyen que, en general, las mujeres necesitan estímulos más específicos e intensos para involucrarse en una agresión abierta, y que, como consecuencia, serán menos agresivas, excepto en condiciones en las que puedan justificar sus agresiones como consecuencia de una pérdida de control por condicionantes externos.

Scharf (2003) analiza las diferencias de género en las representaciones sociales de la agresión, utilizando una muestra de adolescentes (n = 129; 48 varones y 81 mujeres) con edades comprendidas entre los 14 y 19 años. Los resultados muestran que ante una situación ambigua las mujeres tienden a responder expresivamente (agresión expresiva), mientras que los varones tienden a dar una respuesta instrumental (agresión instrumental), pero, en contra de lo esperado, las diferencias no son significativas ni en instrumentalidad ni en expresividad. La autora achaca este resultado al escaso número de varones de su muestra, y también a posibles problemas con la medición de instrumentalizad/expresividad por medio de viñetas. Aunque también plantea que existe la posibilidad de que varones y mujeres se sientan cada vez menos presionados a responder de un modo específicamente tipificado según el sexo.

Como conclusión, cabría decir que existen datos que apoyan que hombres y mujeres difieren en su representación de la agresión. Las mujeres entienden esta conducta como inadecuada, y como una reacción a una situación adversa específica, mientras que los hombres entienden en mayor medida que la agresión puede ser una manera aceptable de encarar situaciones, o de conseguir objetivos. Evidentemente, esta tipología, y su evaluación, guardan especial relación con las definiciones sociales de género, y con las conductas asociadas a la masculinidad y la feminidad.

2.5. LA RELACIÓN ENTRE SEXO Y AGRESIÓN: CONCLUSIONES

Después de revisar los hallazgos de la literatura con respecto a las diferencias entre sexos en cada modalidad agresiva cabría concluir que el hallazgo general de que los hombres son más agresivos que las mujeres debe ser matizado:

Las diferencias entre los sexos en conducta agresiva varían en función del tipo de conducta agresiva analizada: seguimos observando una mayor tendencia de los varones a dañar a otros utilizando la agresión física y verbal; pero la agresión indirecta, relacional, no se asocia claramente a un sexo o al otro (y podría ser más típica de las mujeres, al menos en determinadas edades).

Además, las diferencias entre hombres y mujeres en distintas modalidades agresivas no son independientes de las variaciones situacionales: las diferencias entre sexos sólo son características de ciertos tipos de situaciones. Los hallazgos muestran que es menos probable encontrar diferencias cuando la agresión se produce como consecuencia de una provocación previa, que si ésta tiene lugar en ausencia de provocación.

Campbell (2006) resume los hallazgos de la literatura, y concluye que:

1. Cuanto más severa sea la modalidad de agresión mayores son las diferencias observadas entre sexos, siendo los varones los que realizan con mayor frecuencia tales conductas.

2. Específicamente, la agresión física directa establece mayores diferencias entre sexos que la agresión verbal y la agresión indirecta.

3. La provocación incrementa la agresión tanto en varones como en mujeres, de modo que, ante situaciones de provocación la magnitud de las diferencias entre sexos disminuirá.

4. Las diferencias entre sexos son más evidentes en situaciones naturales que en situaciones de laboratorio.

A las conclusiones de Campbell (2006) cabría añadir las siguientes:

- Los trabajos más recientes tienden a encontrar menos diferencias entre sexos en agresión de lo que sugerían los primeros hallazgos en el área.

- Existen diferencias en el modo en el que hombres y mujeres entienden la agresión: los hombres mantienen en mayor medida una representación instrumental de la agresión, y las mujeres una representación expresiva.

Por tanto, la conclusión general sería que la pregunta *¿Son los hombres más agresivos que las mujeres?* no tiene una respuesta sencilla. La pregunta es demasiado general. Los datos apuntan a la conclusión de que las mujeres agreden, sólo que utilizan con frecuencia modalidades agresivas diferentes de la agresión física directa, la modalidad más visible, y la que ha dado lugar a la creencia generalizada de la existencia de una vinculación entre sexo masculino y conducta agresiva.

Al profundizar en el análisis de la conducta agresiva, y de sus distintas modalidades, se pone de manifiesto que las diferencias entre sexos en agresión tienen mucha relación tanto con factores situacionales -existencia de provocación, presencia de estímulos violentos-, como, especialmente, con aprendizajes relacionados con el rol de género. En condiciones donde las prescripciones de rol son menos salientes, las diferencias se atenúan.

Por ejemplo, Eagly y Steffen (1986) afirman que los varones son más agresivos que las mujeres, a menos que ciertas características situacionales disminuyan el efecto de las normas asociadas a los roles de género.

En este mismo sentido plantea Campbell (1986) que cada vez es más frecuente que los hallazgos con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres en agresión se vinculen con el proceso de socialización diferencial. Generalmente, en la socialización de las mujeres se enfatizan los resultados negativos de la agresión directa (tanto física como verbal); mientras que en la socialización de los varones la agresión puede estar asociada con resultados

positivos, relacionados con la capacidad para mantener el control y el éxito en situaciones conflictivas.

El paso siguiente debería ser, entonces, analizar la relación entre el género y la agresión.

CAPÍTULO 3:

GÉNERO Y AGRESIÓN

3.1. SEXO Y GÉNERO

En la actualidad existe cierto acuerdo entre los investigadores acerca de la necesidad de diferenciar entre la realidad del sexo y la realidad del género.

En palabras de Weizmann y Pardue (2001):

> *"En el estudio de los sujetos humanos, el término sexo debería ser utilizado para establecer la clasificación hombres/mujeres, de acuerdo con los órganos reproductivos o con las funciones derivadas de la dotación cromosómica (…) El término género debería ser utilizado para referirse a la auto-representación de la persona como hombre o mujer, y a como esta persona actúa socialmente, de acuerdo con su auto-representación"* (Weizmann y Pardue, 2001, p.8).

Tal como plantean Unger (1979) y Maccoby (2004) la conveniencia de diferenciar entre ambos conceptos surge, entre otras razones, como consecuencia de que los primeros trabajos centrados en el análisis de las diferencias hombres-mujeres propiciaban el implícito de que tales diferencias estaban siempre ligadas a factores biológicos, dado que las comparaciones se establecían en base a la clasificación por sexo.

El término género permitiría, entre otras ventajas, matizar el hecho de que algunas de estas diferencias podrían tener un origen biológico, mientras que otras tendrían un origen fundamentalmente social. La expresión diferencias sexuales pasa entonces a denominar las diferencias entre hombres y mujeres que dependen de, o en las que predomina, lo biológico; mientras que diferencias de género es la expresión reservada para referirse a las características diferenciales, vinculadas al sexo, pero que se relacionan con el modo en el que las personas de cada sexo son socializadas (Maccoby, 2004).

Unger (1979) en su influyente trabajo "*Toward a redefinition of sex and gender*" plantea la distinción entre sexo como variable sujeto y sexo como variable estímulo. El sexo actúa como variable sujeto en aquellos trabajos centrados en la búsqueda de semejanzas/diferencias entre varones y mujeres (clasificados en base a su morfología sexual); mientras que, el sexo actuará como variable estímulo en los estudios que se centran en la búsqueda del posible efecto que tiene el sexo percibido de una persona en el proceso de interacción (García-Mina, 2003). Serían especialmente estos últimos trabajos los que evidencian la existencia de prescripciones conductuales, construidas culturalmente, que son activadas por la percepción del sexo del otro, y que influencian de manera determinante las interacciones sociales. Pero, además, la introducción del término género, más allá del reconocimiento explícito de la dimensión socio-cultural vinculada al sexo, posibilita un avance metodológico, dado que el género, a diferencia del sexo, puede ser conceptuado como una variable continua, antes que como una dicotomía, y, por tanto, sería posible establecer sus relaciones con otras variables con las que pueda asociarse o de las que pueda depender.

Cabría, entonces, concluir que la amplia mayoría de los autores que analizan el tema del género (Deaux, 1985, 1993; García-Mina, 2000; Unger, 1994; White, 1983), están de acuerdo en la conveniencia de emplear los conceptos sexo y género para aludir a distintas clasificaciones. De este modo se asume que:

- El sexo permite diferenciar entre las categorías varón/mujer, y se define sobre la base de las diferencias anatómicas genitales de los sujetos, es decir, atendiendo a aquellos aspectos de la persona que poseen un fundamento claramente biológico.

- El género -masculino/femenino- hace referencia a los atributos psicológicos, conductas y roles sociales asignados en una cultura a varones y mujeres de manera diferencial, es decir, se trata de una etiqueta social basada en las normas culturales aprendidas. El género alude, entonces, a aspectos de los varones y mujeres cuya causación es social antes que biológica.

A pesar de esta clasificación aparentemente consensuada, lo cierto es que continúa existiendo controversia en torno a la utilización de ambos términos. Tal como señala García-Mina (2003), en la actualidad coexisten autores que utilizan ambos términos como

prácticamente intercambiables (ej.: Ashmore y Del Boca, 1986); autores que utilizan el término sexo para referirse sólo a las actividades sexuales y el término género para referirse a todo lo demás (ej.: Hyde, 1995); o autores que, aun reconociendo la adecuación de la distinción sexo/género antes mencionada, mantienen el empleo indistinto de los términos como reflejo del uso popular de los mismos (ej.: Maccoby, 1987).

Además, han comenzado a plantearse críticas a la clasificación descrita, en el sentido de que puede ser un error asociar con el término sexo las características dependientes de la biología y con el término género las dependientes de factores sociales. De acuerdo con García-Mina (2000, 2003), no podemos, y ni siquiera deberíamos, establecer una dicotomía, difícil de demostrar, entre lo biológico y lo social, dado que tanto los aspectos que habitualmente se engloban en el término sexo, como los englobados bajo el término género, son producto de la interacción entre factores innatos y adquiridos, es decir, biológicos y sociales (Wood y Eagly, 2010). Incluso, Unger (2010) en su más reciente análisis sobre el tema, plantea que tanto el sexo como el género son constructos sociales, y que es este hecho lo realmente relevante, al menos para aquellos interesados en un análisis psicosocial de la realidad.

Probablemente esta ausencia de un verdadero consenso con respecto a cómo deben utilizarse los términos sexo y género es debida a que el auge del concepto género, y el incremento de las investigaciones acerca de este fenómeno durante los últimos años, realizadas desde muy diversas disciplinas, han acabado por generar, tal como señala Fernández (1998), un cúmulo casi inabarcable de acepciones del mismo, sin que se haya producido un desarrollo teórico paralelo que posibilite su integración en un modelo general.

Acerca de la situación actual del concepto género, García-Mina (2003) hace la siguiente reflexión:

> *"Nos encontramos ante un término que en estos últimos años se ha «burocratizado», perdiendo en muchos casos su razón de ser. Su rápida asimilación en el ámbito de las ciencias, su carácter multidimensional, su naturaleza interdisciplinar, la carencia de una taxonomía que clarifique esta compleja realidad, una insuficiente información, un error interesado o una política oportunista…dan lugar a que con respecto al término género, la confusión sea la norma y no la excepción"* (p. 101).

3.2. EL CONCEPTO GÉNERO

El término género es definido en la actualidad como un constructo multidimensional, que engloba distintos fenómenos y alude a distintos procesos. Incluye desde las creencias y acciones individuales, hasta el impacto de los sistemas sociales sobre el individuo (Deaux y LaFrance, 1998).

Fernández (2000) y García-Mina (2003) plantean la existencia de distintos momentos históricos relevantes con respecto a la consolidación del término género: a) los trabajos de Money (1955), en la década de los 50; b) las aportaciones de Stoller (1968) en los 60; c) los planteamientos feministas que surgen en los 60 y cobran fuerza a partir de la década de los 70, y d) la aparición, en Psicología, de los primeros instrumentos para evaluar los aspectos de la autodefinición de género, también en la década de los 70.

El concepto de género, como constructo científico, curiosamente (como señala Fernández, 2000) no ha surgido desde las ciencias sociales, sino que ha sido planteado inicialmente por un médico, Money (1955), quién recoge por vez primera este término para aplicarlo, en el contexto de sus investigaciones en el campo del hermafroditismo, a aquellos aspectos de la conducta de estos sujetos que no podían ser explicados aludiendo a su realidad sexual. Este autor se refiere al género utilizando el término **rol de género** (*gender rol*), y considera que puede ser evaluado por indicadores como formas de expresarse, conductas y apariencia, preferencias de juego y ocio, temas de conversación espontáneos, etc. En todo caso, plantea que al referirse al concepto de rol no pretende indicar que el género sea un papel social que el individuo ejecuta únicamente en sus interacciones sociales, sino que se trata de un papel personal que contribuye a configurar la propia identidad.

Para Money (1955) la identidad y el rol de género son el resultado de un proceso secuencial en el que confluyen aspectos biológicos y sociales. Sin embargo, concluye que la convicción básica de ser hombre o mujer no está determinada por características cromosómicas, gonadales u hormonales, ni, por tanto, por la morfología genital de una persona.

El efecto de esta morfología externa sobre el rol de género que finalmente se asume, se deriva de su impacto sobre las expectativas de los otros, responsables de la asignación de género. En función del sexo que sea asignado al nacer se desencadenan una serie de respuestas diferenciales que van a ser las verdaderas responsables de las diferencias

observadas posteriormente entre los que asumen un rol de varón y los que asumen un rol de mujer. Es por ello que Money considera que sentirse varón o sentirse mujer tiene más relación con las conductas de los padres (y de los otros significativos) ante el sexo del hijo, que con las condiciones biológicas de partida.

Stoller (1968), también desde el campo de la medicina, y a raíz de sus investigaciones sobre el tema del transexualismo, avanza en la delimitación del término género. Es uno de los primeros autores que establece la diferencia entre sexo y género de modo similar a la clasificación descrita anteriormente. Plantea que el término sexo debería utilizarse para hacer referencia a los aspectos biológicos (relacionados con cromosomas, gónadas, hormonas, órganos genitales, características sexuales secundarias, etc.), y el término género para hacer referencia a los aspectos psicológicos y culturales (incluyendo roles, actitudes, tendencias conductuales, valores, etc.) que, aún ligados al sexo, no dependen directamente de los factores biológicos. A diferencia de Money (1955), Stoller (1968) utiliza el término **identidad de género** para hacer referencia a la realidad psicosocial de los varones y mujeres que no se infiere directamente del sexo biológico. De hecho, propone utilizar los términos macho y hembra para referirse al sexo, y los conceptos masculinidad y feminidad para referirse al género. Al igual que Money, considera que son las experiencias postnatales las que determinan la identidad de género del individuo.

En la década de los 60 la utilización del término género, para aludir a los aspectos psicológicos de los varones y mujeres, comienza a ser mayoritaria, y es reforzada por la asunción deliberada del término por parte del movimiento feminista, en los años 60/70. El feminismo convierte el concepto en una alternativa válida al concepto sexo, para poner de manifiesto la situación de desigualdad de las mujeres, a la que se habían achacado razones biológicas y que ahora se vincula fundamentalmente con razones sociales. De esta asimilación entre el concepto género y el feminismo se deriva la consideración del término género como "políticamente más correcto" que el de sexo, que todavía subyace en algunos discursos, tanto científicos como políticos (Fernández, 1998, 2000). Los términos **estereotipos y desigualdades de género**, comienzan a ser utilizados en las ciencias sociales para reflejar esa realidad diferencial de los hombres y las mujeres.

El concepto rol de género no es ahora un sinónimo de la identidad personal y social (como planteaba Money, 1955), sino que se entiende como una definición social acerca del modo en el que deben actuar varones y mujeres en una sociedad determinada. Estos roles asignados a los hombres y mujeres se transforman en un sistema de creencias que se transmite de

generación en generación, hasta el punto de llegar a olvidar el carácter circunstancial de la asignación, y pasar a concebirse como algo consustancial a las diferencias sexuales. Estas creencias configuran los estereotipos de género que definen las características, atributos y comportamientos que se piensa son propios, esperables y adecuados para cada grupo, varones y mujeres, convirtiéndose en mecanismos de control que determinan lo que es normal, lo que es aceptable y lo que se desvía de la norma (Barberá, 1998). Los estereotipos diferenciales de género vinculados al acceso al poder posibilitan las asimetrías o desigualdades de género, responsables de la posición de inferioridad que tradicionalmente ha experimentado la mujer frente al varón. En este sentido, tal como plantean Wood y Eagly (2010), en su Teoría de los Roles Sociales, las creencias estereotípicas estarán diferencialmente distribuidas entre hombres y mujeres mientras perduren los roles diferenciales asignados a unos y otras. En la medida en la que los roles se asignen por igual a hombres y mujeres los estereotipos tenderán a la convergencia.

Por último, en el análisis del concepto de género, y de su evolución, ha tenido importancia el desarrollo de instrumentos para evaluar la identidad y/o el rol de género. El desarrollo de instrumentos de evaluación de las características vinculadas al género ha evolucionado, históricamente, desde el denominado Modelo de Factor Único a un Modelo de Doble Factor.

El Modelo de factor Único, vigente hasta mediados de los años 70, consideraba la masculinidad y feminidad como los extremos de un único continuo bipolar, a lo largo del cual era posible situar a un individuo, en función del grado en el que asumía como propios una serie de atributos, que habían sido seleccionados a partir de su capacidad para distinguir entre varones y mujeres (Spence, 1984). Se trataría, entonces, de una formulación dicotómica que asume que un individuo puede ser masculino o femenino, pero no ambos. Básicamente, desde esta aproximación se establece que: a) la mayoría de los varones presentan características que los sitúan en el extremo de la masculinidad y la mayoría de las mujeres características que las sitúan en el extremo de la feminidad, y b) los atributos, actitudes y comportamientos característicos de los varones en una cultura determinada, son indicadores fiables de masculinidad, y su ausencia y/o la presencia de atributos característicos de las mujeres serían indicadores de feminidad.

El Modelo de Doble Factor, planteado en la década de los 70, coincidiendo con el auge del movimiento feminista, y propuesto por autores como Bem (1974), Spence, Helmreich y Stapp

(1974), Heilbrun (1976) y Berzins, Welling y Wetter (1978), considera que la masculinidad y la feminidad son dos dimensiones independientes y ortogonales. Aunque continúan asumiendo que el grado en que un individuo posee características masculinas es indicativo de su masculinidad, así como que la asunción de características femeninas es indicativa de feminidad, desde esta aproximación se entiende que ambas dimensiones pueden coexistir en un mismo sujeto. De acuerdo con la propuesta de Bem (1974), se trataría de un modelo que posibilita clasificar a las personas como: andróginas (altas tanto en masculinidad como en feminidad), masculinas (altas en masculinidad y bajas en feminidad), femeninas (altas en feminidad y bajas en masculinidad) e indiferenciadas (bajas tanto en masculinidad como en feminidad).

3.3. IDENTIDAD DE GÉNERO: MASCULINIDAD Y FEMINIDAD

El género, tipificado como masculino o femenino, actúa como una etiqueta que se aplica a las propiedades de personas, objetos y comportamientos, y define los estereotipos prescriptivos o descriptivos (*"lo que debe ser"* y *"lo que debe hacerse"*) que una cultura determinada, en un momento dado, considera asociados a uno u otro sexo (Wood y Eagly, 2010; Spence, 1984).

Como resultado de la existencia de estas prescripciones, los individuos, desde el nacimiento, irán adquiriendo las características, actitudes y comportamientos que son considerados apropiados para su sexo. Simultáneamente, desarrollan su autoimagen, y su identificación de rol de género masculino o femenino, que utilizan para realizar evaluaciones y dirigir tanto su comportamiento como el de los demás (Bem, 1981a; Spence y Sawin, 1985).

Así, la identidad de género, y los roles a ella asociados, se convierten en el principal foco de interés de las investigaciones psicosociales sobre el género.

Parsons y Bales (1955) son los primeros en proponer los términos **instrumentalidad** y **expresividad** para referirse a estas características diferenciales que definen lo masculino y lo femenino, respectivamente. Asumen, estos autores, que las personas pueden manifestar una orientación instrumental, centrada en la obtención de metas y objetivos externos, o una orientación expresiva, caracterizada por la sensibilidad interpersonal. La instrumentalidad y la expresividad serían, en realidad, roles grupales, que pueden ser asumidos por hombres y mujeres, pero que tradicionalmente son asignados, y asumidos, diferencialmente: las mujeres

asumen roles expresivos y los hombres roles instrumentales. Parsons y Bales (1955) describen las características y funcionalidad de la instrumentalidad y la expresividad haciendo referencia al grupo familiar, e insisten en que ambos roles son necesarios para un adecuado funcionamiento grupal. La instrumentalidad se centra en la consecución de objetivos y en las relaciones con el medio externo, y la expresividad en el bienestar de los miembros del grupo y las relaciones afectivas.

Bakan (1966), sin embargo, propone los términos **agencia** (agency) y **comunalidad** (communion) para aludir a lo que define como "*las dos modalidades fundamentales de la existencia*". La agencia describiría la existencia de un organismo en tanto que individuo, y la comunalidad la participación de ese individuo en las organizaciones o sistemas superiores de los que forma parte. De acuerdo con este autor, la agencia se manifiesta en características como la autoprotección, la autoaserción, la autoexpansión, la alienación y aislamiento; mientras que la comunalidad se caracteriza por el contacto, la apertura, y la creación de uniones. A pesar de que entiende que la agencia es más característica de los varones y la comunión más propia de mujeres, Bakan (1966), a diferencia de Parsons y Bales, considera que ambas dimensiones *deben* estar presentes en todos los individuos, varones y mujeres, para un correcto funcionamiento personal.

Estas acepciones son recogidas y desarrolladas por otros autores, y coexisten en la actualidad junto a las denominaciones más generales de masculinidad y feminidad. Todas ellas son utilizadas para aludir a identidades de género, y comparten esa distinción fundamental entre la preocupación/énfasis/priorización de los aspectos individuales asociada a la identidad masculina, y la preocupacón/énfasis/priorización de los aspectos relacionales asociada a la identidad femenina (Cuadro 9). Teniendo en cuenta esta similitud de definiciones, es habitual utilizar las etiquetas de manera prácticamente intercambiable.

Por ejemplo, Moskowitz, Suh y Desaulniers (1994), Helgeson (1994) y Wiggins (1992) coinciden en considerar que el término agencia aludiría al énfasis en el logro de metas personales, que se manifiesta en características como la autoafirmación y la búsqueda del propio beneficio, mientras que la comunalidad aludiría al énfasis en el logro del bien común, que se manifiesta en características como la preocupación por las relaciones interpersonales y el cuidado de otros.

Cuadro 9: Distintas denominaciones del concepto de *identidad de género*

AUTORES	DENOMINACIONES ASOCIADAS AL GÉNERO MASCULINO	DENOMINACIONES ASOCIADAS AL GÉNERO FEMENINO
Parsons y Bales (1955)	**Instrumentalidad:** orientación centrada en la obtención de metas y objetivos externos.	**Expresividad:** orientación centrada en el bienestar de los demás y caracterizada por la comprensión y el manejo de emociones.
Bakan (1966) Helgeson (1993, 1994)	**Agencia:** describe la existencia de un organismo en tanto que individuo. **Agencia no mitigada:** nivel excesivo de agencia (por defecto de comunalidad).	**Comunalidad:** describe la participación del individuo en sistemas superiores de los que forma parte. **Comunalidad no mitigada:** nivel excesivo de comunalidad (por defecto de agencia).
Bem (1974,1981b)	**Masculinidad:** características que reflejan los esquemas estereotípicos predominantes en la sociedad atribuidos a los varones.	**Feminidad:** características que reflejan los esquemas estereotípicos predominantes en la sociedad atribuidos a las mujeres.
Spence y cols. (1974, 1975, 1978, 1979)	**Masculinidad positiva:** Características instrumentales socialmente deseables, que de acuerdo con los estereotipos sociales son más propias de los varones que de las mujeres. **Masculinidad negativa/ Instrumentalidad no mitigada:** características instrumentales que describen un excesivo interés propio y poca o ninguna preocupación por otros.	**Feminidad positiva:** Características expresivas socialmente deseables, que de acuerdo con los estereotipos sociales son más propias de mujeres que de varones. **Feminidad negativa / Expresividad no mitigada:** características expresivas indicativas de una excesiva preocupación por los demás, y escasa preocupación por los propios intereses.

En el desarrollo posterior de estos conceptos, se ha comenzado a diferenciar entre los aspectos positivos y los aspectos negativos de la agencia y la comunalidad. Los aspectos socialmente no deseables de la agencia -Agencia no mitigada (ANM)- incluyen características como cinismo u hostilidad, e implican una preocupación excesiva por los propios intereses, acompañada de poca o nula consideración hacia los intereses de otros. Del mismo modo, la Comunalidad no mitigada (CNM), los aspectos socialmente no deseables de la comunalidad, incluyen un excesivo interés en el bienestar de los otros, acompañado de un descuido de las propias necesidades. La asunción de características de ANM se ha vinculado con la realización de conductas de riesgo, y con enfermedades físicas, mientras que la CNM se asocia con problemas psicológicos y estrés (Danoff-Burg, Mosher y Grant, 2006; Helgeson, 1994; Korabik y McCreary, 2000). Además, estas formas no mitigadas de agencia y comunalidad muestran una fuerte relación con comportamientos dominantes y sumisos, respectivamente (Buss, 1990). A diferencia de lo que ocurre con la agencia y la comunalidad socialmente deseables, mitigadas, la agencia y comunalidad no deseables socialmente, no mitigadas, se excluyen

mutuamente, es decir, no pueden coexistir en un mismo individuo (Helgeson, 1994; Helgeson y Fritz, 1999, 2000).

A pesar del innegable avance que ha supuesto la consideración de la masculinidad y la feminidad como constructos independientes que pueden estar presentes en un individuo independientemente de su sexo biológico, existe considerable literatura que indica que la identidad de género se construye, salvo contadas excepciones, en estrecha sintonía con el sexo, de manera que normalmente un hombre construye su identidad identificándose con el grupo de varones, y una mujer con el de mujeres (Barberá, 1998). Esta identificación conlleva la aceptación e identificación de los individuos con los sistemas de creencias y las conductas que una sociedad determinada juzga adecuados para las mujeres y los varones. Es decir, se pone de manifiesto la especificidad cultural e histórica del género (Gilmore, 1990; Godelier, 1986; Williams y Best, 1990; Wood y Eagly, 2010).

En este sentido, la identidad de género supone la asimilación de estereotipos, roles, destrezas y características acerca de lo que en una sociedad determinada caracteriza y distingue a uno y otro sexo. Estas creencias estereotipadas de género abarcan desde factores estables, como rasgos y características físicas, hasta otros factores más variables, tales como destrezas cognitivas y roles ocupacionales (Cuadro 10).

Cuadro 10: Características asociadas a los estereotipos masculino y femenino

ESTEREOTIPO	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	RASGOS	DESTREZAS COGNITIVAS	ROLES
MASCULINO	Atlético Alto Corpulento Duro Fuerza y vigor físicos Musculado	Actividad Competitividad Decisión Fortaleza psíquica Independencia Persistencia Seguridad en uno mismo Superioridad	Analítico Capacidad para resolver problemas Destrezas numéricas Pensamiento abstracto Razonamiento matemático	Cabeza de familia Control económico Experto en bricolaje Gusto por el deporte Iniciativa sexual Líder Proveedor financiero
FEMENINO	Belleza/atractivo Elegancia Gracia Pequeña Voz suave	Amabilidad/Calidez Comprensión Dedicación a otros Emotividad Preocupación por los sentimientos de otros	Artística/Creativa Destrezas verbales Expresiva Imaginativa Intuitiva Perceptiva	Encargada de los niños Fuente de soporte emocional Interés por la moda Tareas domésticas

Fuente: Adaptado de Kite, 2001 (en Barberá y Martínez-Benlloch, 2004).

El estereotipo femenino se vincula con la expresión de emociones, con roles del ámbito doméstico y la reproducción, y con habilidades verbales y artísticas. El estereotipo masculino se asocia con ser activo y competitivo, con roles de dirección y liderazgo, y con habilidades matemáticas y analíticas.

3.4. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL DESARROLLO DEL GÉNERO

El origen y desarrollo de las conductas y actitudes asociadas al género ha sido explicado, a un primer nivel, desde tres grandes orientaciones teóricas: a) la perspectiva Biológica, b) la perspectiva Sociológica, y c) la perspectiva Psicológica (Barberá, 1998; Huston, 1983; Ruble y Martin, 1998; Ruble, Martin y Berenbaum, 2006).

Las Teorías Biológicas y Sociobiológicas enfatizan el origen biológico del comportamiento social de varones y mujeres (Buss, 1984, 1985; Trives, 1972). Básicamente, este acercamiento explica las diferencias conductuales entre varones y mujeres en función de las diferencias físicas y de los distintos papeles que los sexos desempeñan en el proceso de reproducción (Trives, 1972). Incluso asume que el intento de modificar las tendencias naturales diferenciales, aunque fuera posible, no sería deseable, dado que son el resultado de un proceso funcional de adaptación (Wilson, 1975).

Aunque las propuestas más recientes desde esta orientación (ej.: Kenrick y Trost, 1993) consideran que las predisposiciones genéticas y las influencias culturales interactúan y se condicionan mutuamente, siguen asumiendo un importante componente biológico en las posteriores diferencias sociales entre hombres y mujeres.

Este acercamiento ha sido criticado por su carácter etnocéntrico, antropocéntrico y androcéntrico (Barberá, 1998); así como por justificar las desigualdades sociales existentes entre los sexos, y propiciar el mantenimiento del statu quo (Bleier, 1984), pero, sobre todo, por su incapacidad para explicar los determinantes comportamentales específicamente humanos, como la emergencia de la conciencia y de la cultura, y el peso ejercido por estos factores en el desarrollo psicológico del género (Mitchell, 1991).

Las Teorías Sociológicas consideran que el género es, básicamente, una construcción social, más que un atributo determinado biológicamente de los individuos. Por ello, el principal interés de los modelos englobados en este marco teórico sería el análisis de los mecanismos que generan el aprendizaje de los roles de género (Barberá, 1998). Asumen que las diferencias de género en el comportamiento social serían la consecuencia de la división del trabajo entre los sexos (Eagly, 1987; Wood y Eagly, 2002, 2010), y por tanto, que las diferencias entre sexos son modificables (Gergen, 2001).

El Planteamiento Psicosocial engloba aquellas aportaciones teóricas que entienden que las actitudes y conductas vinculadas al género son la consecuencia del proceso de interacción entre los factores de desarrollo personal y los aprendizajes específicos proporcionados por el contexto social. Barberá (1998) señala la existencia de dos grandes orientaciones teóricas dentro de este acercamiento psicosocial al estudio del género: los modelos Cognitivo-Evolutivos y los modelos Cognitivo-Sociales. Entre los modelos cognitivo-evolutivos cabría destacar La Teoría Cognitivo-Evolutiva de Kolhberg (1966) y la Teoría de los Esquemas de Género de Bem (1981a); y entre los modelos Cognitivo-Sociales la Teoría de Bussey y Bandura (1999). Las características principales de cada uno de estos modelos se detallan en el Cuadro 11.

Cuadro 11: Modelos psicosociales de la adquisición de la identidad de género

	MODELOS COGNITIVO-EVOLUTIVOS		MODELO COGNITIVO-SOCIAL
TEORÍAS	**Teoría Cognitivo Evolutiva**	**Teoría del Esquema de Género**	**Teoría del Aprendizaje Social del Género**
AUTORES	Kolhberg (1966)	Bem (1981a)	Bandura (1977) Bandura y Bussey (1999)
CONCEPTOS CLAVE	Etiquetado de género Estabilidad de género Consistencia de género Constancia de género	Esquema de género Consistencia esquemática	Factores personales - Cognitivos - Afectivos - Biológicos Factores conductuales - Patrones de actividad Factores ambientales - Influencias sociales

Fuente: Barberá (1998) y Bussey y Bandura (1999)

3.4.1. Teoría del Desarrollo Cognitivo de Kohlberg

Kohlberg (1966) propone que el desarrollo de los conceptos y estereotipos vinculados al género se produce a través de una serie de etapas:

- En un primer estadio (alrededor de los 3 años) se alcanza la "*identidad de género*": la habilidad para etiquetarse a uno mismo y a los otros como niño/varón o como niña/mujer.

- A continuación (entre los 2 y los 6/7 años) se logra la "*estabilidad del género*": la conciencia de que la pertenencia a un sexo será constante en el tiempo.

- En torno a los 6 ó 7 años se alcanza la "*consistencia del género*": el reconocimiento del género como invariante a pesar de los cambios en la apariencia, vestimenta o actividad.

- Por último, el proceso culmina con el desarrollo de la "*constancia del género*", la asunción de que el propio género es fijo e irreversible, acompañada habitualmente por una valoración positiva de la propia identidad de género y por la realización de comportamientos congruentes con esa concepción. Es decir, una vez adquirida la noción de que el sexo es fijo e irreversible, el niño asume los estereotipos de género vinculados a su condición sexual, y busca comportarse de modo congruente a su concepto de género, dado que dicha consistencia es gratificada por el contexto social.

Los estereotipos de género en las primeras etapas del desarrollo tienen un carácter más rígido que en la adolescencia y etapas posteriores, es decir, con la edad se produce un incremento de la flexibilidad en el modo de entender el género y lo que éste implica (Huston, 1983). En la adolescencia se produce un cambio progresivo que admite la existencia de excepciones en el género y los atributos a él asociados, así como la relatividad cultural de estas concepciones (Huston, 1983).

Aunque esta mayor flexibilidad coexiste con el incremento de las presiones por parte de los iguales y otros agentes sociales para que el adolescente adecúe su conducta a los estereotipos

de género, como preparación para el rol y el estatus adulto (Ruble y Martin, 1998). Por ello, incluso en esta etapa ambos sexos seguirán mostrando actividades e intereses tipificados sexualmente, especialmente vinculados a ciertos contextos, como el escolar y el familiar (Ruble, Martin y Berenbaum, 2006).

Aunque la teoría de Kohlberg (1966) ha recibido gran atención durante años, sus principales postulados no han sido comprobados empíricamente. Así, aunque algunas investigaciones han confirmado el orden secuencial señalado por Kohlberg en la adquisición del género (Slaby y Frey, 1975), no se confirma el rango de edades a los que se adquieren las nociones de etiquetado, estabilidad o constancia (Stangor y Ruble, 1987). Pero, fundamentalmente, se cuestiona la idea de que el desarrollo de la constancia de género sea un antecedente y prerrequisito para el comportamiento acorde con las prescripciones de género.

De hecho, algunas investigaciones indican que antes de que se complete el proceso de identidad, y por tanto, la constancia de género, e incluso antes de que se adquiera la noción de estabilidad, los niños/as ya juegan con juguetes tradicionalmente vinculados a su género (Carter y Levy, 1988; Huston, 1983; Lobel y Menashri, 1993; Martin y Little, 1990), imitan el comportamiento de modelos del mismo sexo (Bussey y Bandura, 1984), y recompensan a los iguales por mantener un comportamiento coherente con su género (Bussey y Bandura, 1992; Lamb y Roopnarine, 1979).

Es decir, la adquisición gradual de la constancia de género no incrementa las preferencias de los niños por realizar las actividades y roles asociados a su propio género (Smetana y Letourneau, 1984). Por el contrario, parece que sólo es necesario haber adquirido la habilidad para clasificar el propio sexo y el de los demás (alrededor de los 3-4-años), y poseer algún conocimiento sobre los estereotipos de género, para actuar de forma congruente con lo especificado socialmente para cada sexo.

3.4.2. Teorías del Esquema de Género

Los modelos encuadrados en esta orientación (Bem, 1981a; Markus, Crane, Bernstein y Siladi, 1982; Markus y Oyserman, 1989; Martin y Halverson, 1981) parten del concepto de **esquema,** entendido como una estructura de conocimiento preexistente en la mente del sujeto, relativa

a un tema o área concreta, y construida a partir de la experiencia y el aprendizaje. Estos esquemas guían el procesamiento de la información nueva e influyen, por tanto, en la conducta.

Concretamente, los esquemas de género serían estructuras cognitivas que incluyen un conjunto de expectativas y conocimientos sobre las actividades, intereses, características de personalidad y atributos asociados a cada sexo (Martin, 1995; Martin y Halverson, 1981). Estas estructuras guían y organizan la percepción de la realidad, y acaban por actuar como un mecanismo anticipatorio que lleva al individuo a buscar y reconocer la información consistente con el esquema, y a rechazar o ignorar aquella que no lo es (Huston, 1983). Se asume que su elaboración y desarrollo se encuentra íntimamente relacionado con los procesos de socialización (Monreal y Martínez, 2010).

La más conocida e influyente de las teorías basadas en el concepto de esquema es la propuesta por Sandra Bem (1981a, 1983). Desde este modelo teórico se afirma que para que los esquemas de género se desarrollen sólo es preciso que los niños adquieran la habilidad para etiquetarse a sí mismos y a otros como varones y mujeres.

Bem (1981a) destaca la importancia del género por su carácter universal, excluyente (ya desde el nacimiento un sujeto es asignado a la categoría niño o niña), y su evidencia física inmediata, características que explican la facilidad y rapidez de su adquisición.

Los aspectos clave que caracterizan a los esquemas de género serían, de acuerdo con Barberá, (1998): 1) su activación se produce de forma espontánea y automática, 2) una vez activados dirigen la atención hacia los estímulos relevantes, condicionando las percepciones, juicios, memoria, atribuciones causales, etc., 3) existen diferencias individuales en la importancia que se les concede y en la frecuencia con la que son utilizados en distintas situaciones, 4) de hecho, si en un determinado contexto otras categorías son consideradas más relevantes, se reduce la probabilidad de que se activen, y 5) a pesar de su carácter resistente al cambio, bajo una serie de condiciones los esquemas de género pueden modificarse.

Tampoco los presupuestos principales de los que parte la Teoría del Esquema de Género han podido ser comprobados empíricamente. Una crítica frecuente hace referencia al

planteamiento de los esquemas de género como una entidad monolítica, estable y perdurable. Los resultados de la investigación tienden a indicar que los niños/as no se categorizan como chicos y chicas, y actúan de acuerdo con este esquema independientemente de las situaciones y las actividades: la conducta vinculada al género manifiesta una gran variabilidad en función de las circunstancias (Bussey y Bandura, 1999).

Por otra parte, la Teoría del Esquema de Género no ha podido explicar las diferencias entre niños y niñas en cuanto a sus preferencias por actividades acordes al género, por emular a modelos o jugar con iguales del mismo sexo (Reis y Wright, 1982; Serbin, Powlishta y Gulko, 1993). Finalmente, no se ha podido verificar que los esquemas de género se vinculen con un comportamiento típico de género (Bussey y Bandura, 1999).

Ni la Teoría del Esquema de Género ni la Teoría Cognitivo-Evolutiva han prestado atención a los mecanismos a través de los que se adquiere la identidad de género, y la consiguiente conducta tipificada de género. Y es que, aunque poseer una serie de conocimientos sobre el género es fundamental para adquirir una identidad estable, esto no quiere decir que los individuos se comporten necesariamente de acuerdo a tales conocimientos. En estos planteamientos falta especificar el mecanismo motivacional que lleva a comportarse de acuerdo con los conceptos interiorizados.

3.4.3. Teoría Cognitivo Social de Bandura

La Teoría Cognitivo-Social de Bandura (1986, 1999) sí explica los determinantes y mecanismos a través de los que se adquiere la identidad de género y la tendencia a manifestar conductas acordes al género.

Este acercamiento (Bandura, 1986; Bussey y Bandura, 1999) entiende que en el desarrollo del género actúan, de manera interconectada, tanto factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos), como conductuales (observación de patrones de actividad vinculados al género) y ambientales (influencias sociales). La contribución relativa de cada factor puede variar en función del momento evolutivo, de las circunstancias situacionales específicas y del contexto sociohistórico.

Los mecanismos a través de los cuales se adquieren los roles y conductas vinculados al género serían los mismos que explican la adquisición de cualquier otra conducta: a) el modelado: la observación de modelos del ambiente inmediato, tales como los padres, amigos y otros significativos, además de los presentados en los medios de comunicación; b) la experiencia real experimentada (*enactive experience*): la información recogida a partir de la observación de los resultados de las propias acciones, especialmente de las reacciones sociales acerca de si las conductas ejecutadas constituyen un patrón adecuado al propio sexo; y c) la enseñanza directa: las instrucciones y mensajes específicos sobre los estilos de conducta y su relación con el género. Estos tres mecanismos están interrelacionados: con frecuencia la enseñanza directa utiliza ejemplos de modelos que pueden ser observados, y vinculados a experiencias reales (Bandura, 1986; Bussey y Bandura, 1999; Debowski, Wood y Bandura, 2001).

Generalmente, estos mecanismos se orientan a promover formas de conducta acordes con la adquisición del género tradicionalmente vinculada a cada sexo; sin embargo, debido a que el modo de entender el género es variable, existe diversidad entre las concepciones que transmiten y fomentan las diferentes fuentes de influencia (padres, amigos, profesores y medios de comunicación), lo que introduce variabilidad en el desarrollo de los estándares de conducta personales vinculados al género (Bandura, 1986; Bussey y Bandura, 1999).

En todo caso, en las primeras etapas del desarrollo los agentes primarios de socialización actúan como modelos de un amplio repertorio de conductas sexualmente tipificadas y muestran aprobación y alabanza cuando el niño se comporta de un modo acorde con el propio género (refuerzo positivo), o desaprobación y castigo/sanción por actuar de acuerdo con los estándares vinculados al otro género (Bussey y Bandura, 1999).

Estas sanciones sociales influirán en el comportamiento debido a su valor informativo y motivacional (Bandura, 1986). Durante el curso del desarrollo, la regulación del comportamiento de los individuos se modifica, el sistema de sanciones y recompensas predominantemente externas, impuestas por los diferentes agentes de socialización, son gradualmente sustituidas por auto-sanciones y autodirectrices. De modo que el sujeto acaba guiando y autoregulando su conducta de género a través de los autorefuerzos (Bussey y Bandura, 1992).

Es decir, la Teoría Cognitivo-Social plantea (Bussey y Bandura, 1984) que estos mecanismos de modelado y refuerzo de los comportamientos típicos de género en los distintos contextos sociales, en un primer momento, favorecen la adquisición de conocimientos sobre lo apropiado para cada sexo, y finalmente, contribuyen a la manifestación de una conducta de género apropiada. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la identidad de género es considerada un producto, no un antecedente del modelado. El modelo admite que adquirir conocimientos sobre los estereotipos de género no implica necesariamente realizar una valoración positiva de ellos, ni comportarse de acuerdo con ellos. Actuar de un modo acorde a lo especificado socialmente para cada género requiere conocer las expectativas pero también estar motivado para cumplirlas, por las consecuencias que de este comportamiento se derivarán para uno mismo.

En apoyo de este planteamiento Signorella, Bigler y Liben (1993), revisando la literatura sobre el tema, concluyen que es relativamente frecuente que los niños, y especialmente las niñas, aunque admiten conocer los estereotipos sobre los roles género manifiesten que no debieran existir estereotipos diferenciados.

3.5. EL APRENDIZAJE DEL GÉNERO EN LOS CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN

El Modelo de Bandura, y en general, todos los modelos psicosociales, consideran que las interacciones que tienen lugar en la familia y el grupo de iguales, junto con los mensajes y modelos observados en los medios de comunicación, juegan un papel fundamental en el aprendizaje de los aspectos vinculados al género.

En palabras de Gagne, Tewksbury y McGaughey (1997):

> *"El género es una construcción social que se aprende, se refuerza y se consolida en el proceso de interacción con la cultura y sus instituciones: familia, leyes, religión, política, economía, medicina y medios de comunicación"* (Gagne, Tewksbury y McGaughey, 1997, p. 479).

En el Cuadro 12 se resumen los principales hallazgos de los estudios que analizan la relación entre las actuaciones de los agentes de socialización y el aprendizaje del rol de género.

Cuadro 12: Principales hallazgos de los estudios sobre la socialización diferencial del género

CONTEXTO	ASPECTOS DIFERENCIALES	CONSECUENCIAS
FAMILIA	*Afecto* En los varones se fomenta el control de la expresión de afecto. En las mujeres se potencia la expresión de afecto (más comunicación y manifestaciones afectivas con ellas).	Los chicos aprenden a inhibir las manifestaciones de afecto. Las chicas aprenden a mostrar su afecto y su preocupación por otros.
	Disciplina Con los chicos se emplea en mayor medida el castigo físico, y se refuerza o inhibe en menor medida la conducta agresiva. Disponen de mayor libertad -menor supervisión-. Con las chicas se recurre menos al castigo físico, reciben mayor refuerzo por mostrar conductas de ayuda y apoyo, y son objeto de una mayor supervisión.	Los chicos tienen más facilidades para su incursión en grupos desviados/ violentos, en el entorno extrafamiliar; y aprenden por modelado que la agresión física en más utilizada en las interacciones con ellos. Las chicas tienen más limitada la probabilidad de integrarse en grupos desviados, y la de observar conductas violentas.
	Juego Los varones utilizan mayor cantidad de juguetes, en juegos menos estructurados, que requieren más conductas de control y dominio, y mayor nivel de actividad física. Las mujeres juegos de carácter más social, con mayor interacción verbal, mayor contenido afectivo y educativo, y actividades más sedentarias y estructuradas.	En ambos sexos se potencia la asimilación de características y conductas tipificadas sexualmente.
AMIGOS	*Grupos* Mayor tamaño y estructura en los grupos de varones. Menos numerosos y estructurados los grupos de las mujeres.	Mayores oportunidades para aprender agresión, especialmente agresión física, en los grupos de varones. Mayor oportunidad de aprender otras estrategias no violentas o de violencia no física en los grupos de mujeres.
	Actividades En los grupos de varones actividades que requieren mayor esfuerzo físico, más competitivas, con demandas de dominio, y mayor conflicto. En los grupos de mujeres actividades más pasivas y menos competitivas, con más elementos socioemocionales, mayor intimidad, cooperación e interacción.	
	Resolución de conflictos En los grupos de varones mayor utilización de la agresión física y las amenazas. En los grupos de mujeres mayor utilización de estrategias no violentas.	
MEDIOS DE COMUNICACIÓN	Sobrerrepresentados los modelos de varones ejecutando roles de alto estatus, y conductas de dominio. Características masculinas exageradas *(Hiper-masculinidad)* Mujeres infrarrepresentadas, en roles domésticos y de bajo estatus. Características femeninas exageradas *(Hiper-feminidad)*	En ambos sexos se fomenta el modelado de características altamente estereotípicas.

3.5.1. El papel de la familia

La familia, y especialmente los padres, a través de sus creencias, comportamientos y ejemplos, son los primeros en intervenir en el proceso de desarrollo de la identidad de género de sus hijos/as (Jacklin, 1989), estructurando, canalizando, modelando, etiquetando y reaccionando evaluativamente a la conducta vinculada al género.

Aunque autores como Maccoby y Jacklin (1974) o Lytton y Romney (1991) afirman que el tratamiento diferencial de los padres hacia sus hijos/as es más la excepción que la norma, otros autores, por ejemplo, Huston (1983) o Bussey y Bandura (1999) indican que los trabajos en el área siguen mostrando, en la actualidad, diferencias importantes.

De hecho, el hallazgo más frecuente es que la mayoría de los padres aceptan y enseñan a sus hijos/as a adaptar su comportamiento a las prescripciones de los roles sexuales que la sociedad define como adecuados.

Los trabajos acerca de la relación entre las prácticas de socialización en la familia y el aprendizaje del rol de género se han centrado en los siguientes aspectos: el afecto, el control, los estilos disciplinarios, y los juegos y juguetes proporcionados a los niños y las niñas.

1) Con respecto al afecto la conclusión mayoritaria es que aunque durante los primeros años no se aprecian diferencias en las conductas de cariño, afecto y cuidado que los padres manifiestan hacia sus hijos/as, posteriormente se pueden observar algunas diferencias, no tanto en la conducta de la madre, pero sí en la conducta del padre: a medida que se incrementa la edad de los hijos los padres expresan mayor afecto hacia sus hijas que hacia sus hijos, e incluso fomentan en sus hijos varones el control de las expresiones de afecto (Block, 1983; Eisenberg, Wolchik, Hernández y Pasternack, 1985).

2) Control: A partir de la edad escolar empiezan a hacerse patentes diferencias en el control ejercido por los padres sobre sus hijos/as: las niñas son objeto de una mayor supervisión, los niños gozan de mayor libertad de movimiento en espacios públicos, tienen mayor libertad en el manejo de su tiempo libre y están menos vigilados en sus

actividades fuera de casa (Maccoby y Jacklin, 1974). En la adolescencia este control diferencial se manifiesta de un modo más acentuado: las chicas disponen de menor libertad que los varones (Oliva Delgado, 2006; Papini y Sebby, 1988; Santrock, 2004).

3) Disciplina: En cuanto a la disciplina, la investigación ha puesto de manifiesto que el castigo en general, y el castigo físico en particular, suele estar más presente en la socialización de los hijos varones (Block, 1983; Burr, Hill, Nye, y Reiss, 1979; Huston, 1983; Maccoby y Jacklin, 1974). Esta actitud diferencial es más acentuada en el padre que en la madre, por tanto, incluso es posible que esta conducta sea percibida por los hijos/as como una conducta masculina.

4) Tipo de Juego y Actividades: Algunas diferencias, aunque menos consistentes, se observan también en el estilo de juego y el tipo de juguetes que los padres tienden a utilizar con sus hijos. Fernández (1998) concluye que los padres fomentan en sus hijos varones juegos que requieren un mayor nivel de actividad física y conductas orientadas al control y al dominio; mientras que en las hijas se tiende fomentar un tipo de juego de carácter más social, que requiere una mayor interacción verbal y menos demandas de dominio.

En general, son los varones los que reciben una mayor presión para adecuar su comportamiento a su rol de género (Fernández, 1998), y esta presión es ejercida especialmente por el padre (Lytton y Rommey, 1991; Maccoby, 2004; Siegal, 1987). Los padres presentan una mayor tendencia que las madres a percibir y describir a sus hijos de manera estereotipada desde el nacimiento (Huston, 1983), y a manifestar un tratamiento diferencial a lo largo de la infancia (Siegal, 1987). Además, ambos padres expresan mayor tolerancia ante las conductas negativas de los hijos varones, lo que implica una mayor permisividad ante sus transgresiones.

Como conclusión, y tal como señala Fernández (1998), cabría decir que a pesar de que la socialización de varones y mujeres en el entorno familiar presenta muchas similitudes, y que éstas tienden a incrementarse en los últimos años, continúan observándose diferencias en algunas áreas directamente relacionadas con el aprendizaje de la agresión, por ejemplo, en la disciplina y la expresión de afecto.

3.5.2. El papel de los amigos

Los amigos constituyen el segundo agente de influencia destacado en el proceso de construcción de la identidad de género en los primeros años de la vida (Maccoby, 1998).

Desde la infancia hasta la primera adolescencia se observa una clara preferencia por interactuar en grupos compuestos mayoritariamente por personas del mismo sexo (Bukowski, Brendgen y Vitaro, 2007; Bussey y Bandura, 1999; Martin y Fabes, 2001). Esta segregación por sexo en los grupos de amigos incrementa la influencia ejercida por los iguales, al crear ambientes diferenciados para niños y niñas (Bussey y Bandura, 1999).

Este proceso de segregación se intensifica en los primeros años de la adolescencia (Leaper, 1991; Mehta y Strough, 2010) acompañado de un incremento de las presiones de los amigos para adecuarse a los roles de género tradicionales. Es decir, la segregación por sexo en los grupos de iguales crea una dinámica de socialización diferencial, que favorece la adquisición de actitudes, habilidades y conductas distintas para chicos y chicas.

Además, algunos factores diferenciales de los grupos de varones y mujeres pueden contribuir a esta dinámica de socialización de género. En general, los niños pertenecen a grupos con un mayor tamaño y estructura (normas, identificación de figuras de liderazgo, etc.), y con frecuencia realizan con sus iguales actividades en sitios públicos (ej.: la calle), que implican mayor esfuerzo físico (ej.: practicar deportes), y están relacionadas con temas de dominio y competición. Los grupos de las niñas son menos numerosos y presentan un menor grado de estructura formal. Las actividades suelen localizarse en lugares más privados (ej.: sus casas), y tienden a ser menos competitivas y más pasivas (ej.: conversar), dando lugar a interacciones caracterizadas por mayor cantidad de elementos socioemocionales, más muestras de simpatía y de ayuda mutua (Maccoby, 2002), y un mayor nivel de intimidad y cooperación (Maccoby, 1988, 1990; Ruble y Martin, 1998).

Como consecuencia, los niños tendrán en sus grupos más oportunidades para desarrollar la capacidad de liderazgo e iniciativa, mientras que las niñas tendrán más oportunidades para desarrollar habilidades sociales de interacción afectiva con otros (Huston, 1983).

Otra de las diferencias importantes entre los grupos de niños y niñas se relaciona directamente con la probabilidad de la conducta agresiva. Los desacuerdos en los grupos de niños se resuelven utilizando la agresión física en mayor medida que en los grupos de niñas (Fernández, 1988). Con frecuencia, los conflictos entre chicos tienden a resolverse utilizando la fuerza, la amenaza y las provocaciones verbales; mientras que las chicas emplean en mayor medida estrategias no violentas (Maccoby, 2002; McCloskey y Coleman, 1992; Powlishta y Maccoby, 1990).

Incluso, autores como Crick (1997) concluyen que las chicas que utilizan la agresión relacional como mecanismo de enfrentar conflictos interpersonales (ej.: burlarse de sus víctimas, ridiculizar sus ropas, comportamientos, formas de pensar, o apariencia), son percibidas como más "normativas" respecto a su rol de género y experimentan un mejor ajuste social (aceptación de los iguales) que las que utilizan formas de agresión consideradas no normativas para su género, como la agresión física. Por el contrario, la agresión relacional de los chicos, al ser percibida como una forma de agresión no convencional para el género masculino, genera menor aprobación y más rechazo social por parte de los iguales que la agresión física.

3.5.3. El papel de los medios de comunicación

Su efecto diferencial en el aprendizaje de los roles de género se deriva fundamentalmente de los modelos de hombre y mujer que presentan. Todavía en la actualidad los mensajes transmitidos en los medios son altamente estereotipados, enseñando y reforzando roles tradicionales (Signorielli, 2001). Esta representación estereotipada se observa en la televisión (Signorielli y Bacue, 1999), la literatura (Ruble y Martin, 1998; Ruble, Martin y Berenbaum, 2006), los videojuegos (Beasley y Collins-Standley, 2002; Dill y Thill, 2007) e Internet (Subrahmanyam, Kraut, Greenfield y Gross, 2001).

A menudo se observa en los medios una representación extrema de los roles de género, en la que varones y mujeres actúan de un modo incluso más estereotipado que el observado en la vida real (Huston, 1983). Esta exageración de las características masculinas y femeninas frecuente en los medios fue definida por Scharrer (2004) como hiper-masculinidad e hiper-feminidad respectivamente. La hiper-masculinidad se define como una exageración de las características tradicionalmente masculinas, por ejemplo, permanente interés sexual, deseo de acción y peligro, y aceptación de la violencia física como parte de la naturaleza masculina. La

hiper-feminidad magnifica los estereotipos femeninos, enfatizando, por ejemplo, características como dependencia, sumisión y atractivo físico.

En cuanto a los roles, los varones son representados actuando como jefes, aventureros, emprendedores, ejerciendo ocupaciones atractivas y actividades recreativas, y controlando a otros; las mujeres actuando de modo emocional y dependiente, a merced de otros, o en cargos de bajo estatus o roles domésticos (Bussey y Bandura, 1999; Durkin, 1985; Hodges, Brandt y Kline, 1981).

Existen, además, diferencias explícitas relacionadas con la conducta agresiva. Con frecuencia los hombres aparecen realizando conductas violentas, resolviendo conflictos de este modo, e, incluso, utilizando la violencia para "proteger" a las mujeres. Las mujeres son presentadas en mayor medida ejerciendo roles relacionados con el cuidado de otros y manifestando necesidad de protección y ayuda, generalmente ejercida por un varón (Turner-Bowker, 1996; White, 1986). La violencia mostrada por los héroes, con frecuencia encarnados por varones, se presenta en los medios sin consecuencias negativas, e incluso como legítima (Bandura, 1983).

Aunque en la actualidad los estereotipos de género en los medios se han suavizado, no es porque se potencien características, capacidades y roles similares para ambos sexos, sino como consecuencia del cambio en la representación de las mujeres, a las que ahora se presenta en ocasiones emulando los atributos característicos del estereotipo masculino tradicional (Barberá y Martínez-Benlloch, 2004).

Como conclusión cabría señalar que existe suficiente evidencia que avala la vigencia de un proceso de socialización diferencial, que tiende a favorecer la adopción de patrones de conducta acordes con el género que la sociedad define como apropiado a cada sexo.

3.6. LA RELACION ENTRE SEXO E IDENTIDAD DE GÉNERO

Como consecuencia de este aprendizaje diferencial, los hombres desarrollan una autodefinición que incluye más características ligadas a la masculinidad, y las mujeres una autodefinición ligada a las características que definen la feminidad.

La inmensa mayoría de los trabajos que analizan la relación entre sexo e identidad de género (Cuadro 13) siguen encontrando en la actualidad que la masculinidad es significativamente superior entre los varones y la feminidad entre las mujeres (Conway y Vartanian, 2000; Ferreira, 1995; Helgeson, 1994; Strough, Leszczynski, Neely, Flinn y Margrett, 2007; Thomson y Zand, 2005). Aunque también es cierto que la correlación observada en los estudios más recientes es más baja que la obtenida en los primeros estudios (Fernández, 2011).

Hall y Halberstadt (1980), utilizando el CPAQ (Children´s version of the Personal Attributes Questionnaire), observan que: a) los niños puntúan significativamente más que las niñas en las escalas de Masculinidad (M) y Masculinidad-Feminidad; mientras que las niñas obtienen mayores puntuaciones en la escala de Feminidad (F); b) el 33% de los niños y el 13% de las niñas fueron definidos como altos en M; mientras que el 39% de las niñas y el 14% de los niños fueron definidos como altos en F; y c) encuentran diferencias entre sexos en la evolución de los patrones de masculinidad y feminidad: en los niños las puntuaciones en masculinidad se incrementan con la edad, y en las niñas se reduce la feminidad. Los autores interpretan el dato de que las niñas reduzcan sus puntuaciones en feminidad como un posible indicador de que empiezan a ser conscientes de los aspectos negativos -desventajas- asociadas a esta identidad.

Twenge (1997) realiza una revisión de los distintos estudios llevados a cabo en EEUU empleando el BSRI y el PAQ con muestras de adultos universitarios de ambos sexos. Los datos reflejan un incremento progresivo de los atributos incluidos en la escala M del BSRI y del PAQ, tanto entre los varones como entre las mujeres. Concretamente, desde los años 70 las mujeres manifiestan un incremento de la asimilación de características masculinas, lo que conlleva una reducción en las diferencias entre sexos en esta dimensión. En cambio, a pesar de algunas evidencias que indican también un incremento en las puntuaciones de los varones en las escala de feminidad, esta tendencia no alcanza la misma magnitud que la observada en las mujeres con respecto a la masculinidad.

Thomson y Zang (2005) confirman estos datos en un trabajo en el que pretendían comprobar si los resultados acerca de las dimensiones de M y F obtenidos con muestras mayoritariamente compuestas por europeos y americanos de raza blanca se pueden generalizar a la población afro-americana.

Cuadro 13: Conclusiones de los principales trabajos acerca de la relación entre sexo e identidad de género

ESTUDIO	RESULTADOS
Spence, Helmreich y Stapp (1975)	Existen diferencias significativas entre sexos en identidad de género: los hombres puntúan significativamente más alto en M y las mujeres en F. Los varones altos en M y las mujeres altas en F muestran actitudes más conservadoras con respecto a los roles y a la igualdad entre sexos que los bajos en estas dimensiones.
Hall y Halberstadt (1980)	Los niños puntúan más alto en M y las niñas puntúan más alto en F. Con la edad, tanto los niños como las niñas incrementan sus puntuaciones en M, y las niñas reducen sus puntuaciones en F.
Strough et al. (2007)	Desde la adolescencia hasta la tercera edad los varones puntúan más en M y las mujeres en F. Estas diferencias entre sexos aunque significativas son de pequeña magnitud.
Delgado-Álvarez, Sánchez y Fernández-Dávila (2012)	Los varones puntúan más en M y las mujeres en F. Las características vinculadas a F son mejor valoradas por ambos sexos que las vinculadas a M.
Thomson y Zang (2005)	Confirman la asociación entre sexo y género en población afroamericana.
Masser y Abrams (1999)	La posesión de características asociadas a M y F no se vincula necesariamente al sexo biológico. El rol de género masculino presenta mayor rigidez que el rol de género femenino.
Diekman y Eagly (2000)	Es mayor el grado en el que las mujeres asumen características asociadas a M, que el grado en el que los varones asumen características asociadas a F.
Carver et al. (2013)	La mayoría de la muestra se clasifica como andrógina: Alta identificación tanto con atributos que definen M como con los que definen F.
Suh et al. (2004)	Las mujeres informan de mayores niveles de C y los varones de mayores niveles de A. C y A correlacionan negativa y significativamente. En las interacciones con amistades del mismo sexo se mantienen estos resultados. En las relaciones de pareja no se aprecian diferencias entre sexos en A, pero los varones puntúan más que las mujeres en C.
Spence, Helmreich y Holahan (1979)	Los hombres puntúan más en M y M-. Las mujeres puntúan más en F y F-.
Yawn (2007)	Los varones puntúan más en A y ANM y las mujeres en C y CNM. Ambos sexos puntúan más alto en la dimensión de C que en A.

M: Masculinidad; F: Feminidad; A: Agencia; C: Comunalidad; M-: Masculinidad Negativa; F-: Feminidad Negativa; ANM: Agencia No Mitigada; CNM: Comunalidad No Mitigada

En todo caso, el hecho de que se observe una asociación entre sexo masculino y masculinidad y entre sexo femenino y feminidad, no es incompatible con el hallazgo de que ambas dimensiones coexistan en las autodefiniciones de varones y mujeres (Larsen y Krumov, 2013).

Strough et al. (2007), con un muestra de 765 sujetos con edades comprendidas entre los 12 y los 80 años, encuentran también que los varones puntúan significativamente más en M, y las mujeres en F. A pesar de este resultado, los autores subrayan que las diferencias son de pequeña magnitud, y que entre varones y mujeres se observan más similitudes que diferencias en su autodefinición en términos de género. En cuanto a las diferencias vinculadas a la edad, no se aprecian en F, pero si en M: los varones de mayor edad asumen características masculinas y femeninas (androginia) en mayor medida que los más jóvenes.

Carver, Vafaei, Guerra, Freire y Phillips (2013) con una muestra brasileña de entre 65 y 99 años encuentran que la mayoría de los varones y mujeres fueron clasificados como andróginos, es decir, se caracterizaron por una alta identificación con atributos tanto femeninos como masculinos. Los datos son interpretados como una consecuencia del patrón, observado en trabajos previos, referido a la disminución de los estereotipos de género a medida que avanza la edad.

Masser y Abrams (1999) confirman que el hecho de que un individuo posea características definidas tradicionalmente como masculinas o femeninas, no impide que también posea características asociadas al otro género. Observan que el rol de género masculino presenta mayor rigidez que el rol femenino, en el sentido de que más mujeres que hombres parecen haber asumido como parte de su identidad características asociadas tradicionalmente al otro sexo. Los autores consideran que este dato podría estar relacionado con el hecho de que los varones ajustan en mayor medida que las mujeres su conducta y definición a los roles de género tradicionales, dado que para ellos parece ser más enfática la diferencia entre lo que les está permitido (“conductas masculinas”) y lo que no (“conductas femeninas”).

En nuestro país, Navarro, Serna, Martínez y Yubero (2007) con una muestra de escolares encuentran que aunque los niños continúan puntuando más en M y las niñas en F, ambos sexos alcanzan mayor puntuación en las características de la dimensión feminidad que en las

de masculinidad. Barberá (2004) y Yubero, Larrañaga y Del Río (2012), en un estudio posterior, obtienen resultados similares.

Delgado-Álvarez, Sánchez y Fernández-Dávila (2012) encuentran que los varones se identifican en mayor medida con las características que definen M y las mujeres con las que definen F, pero observan que las características asociadas a la feminidad son mejor valoradas tanto por varones como por mujeres.

Suh, Moskowitz, Fournier y Zuroff (2004) utilizan una muestra de 116 adultos de entre 19 y 69 años, con el propósito de analizar la influencia del contexto relacional (amigos y pareja) en la manifestación de conductas que reflejan comunalidad y agencia. Observan que los varones muestran un mayor comportamiento agente (dominante y bajo en sumisión) con sus amistades del mismo sexo que las mujeres, mientras que las mujeres muestran más comportamiento comunal (conductas de agrado y amabilidad) al interactuar con sus amistades del mismo sexo que los varones. En el análisis de las relaciones de pareja no observan, sin embargo, diferencias significativas entre sexos en conductas de agencia. Además, en pareja las mujeres manifiestan menor comunalidad (menos conductas dirigidas a agradar y mayor propensión a las disputas/riñas o a quejarse) que los varones. Los autores interpretan los hallazgos como indicativos de que las diferencias de género en conductas agentes o comunales presentan una fuerte dependencia contextual.

Es decir, parece que a pesar de que continúan apreciándose diferencias en la cantidad de atributos de M y F que hombres y mujeres utilizan para definirse, y en las conductas asociadas a tales atributos, también se observa una tendencia a la confluencia en las descripciones, así como la existencia de variaciones contextuales en las conductas vinculadas al género.

Los resultados de los trabajos que diferencian entre los aspectos positivos y negativos de la masculinidad y la feminidad, siguen encontrando diferencias entre hombres y mujeres en los aspectos deseables e indeseables de M y F; pero también avanzan la existencia de un acercamiento en las autodefiniciones, más evidente con respecto a las características positivas que a las negativas.

Mosher y Danoff-Burg (2005) encuentran que las chicas puntúan más en Comunalidad y Comunalidad no mitigada y los chicos en Agencia No mitigada. Resultado que corroboran en un estudio posterior (Danoff-Burg, Mosher y Grant, 2006).

En el trabajo de Ferreira (1995) para adaptar el EPAQ a la población brasileña, se observa también que existen diferencias significativas entre sexos en las cuatro dimensiones, M+, M-, F- y F+, en la dirección esperada; pero estas diferencias son menores en F+ que en las restantes dimensiones, lo que indica una mayor similitud entre sexos en los aspectos socialmente deseables de la feminidad.

Díaz-Loving, Rocha y Rivera (2004) en su trabajo para elaborar y validar un inventario de evaluación de las características instrumentales y expresivas socialmente deseables e indeseables con población mexicana, concluyen que cada vez en mayor medida los individuos, varones y mujeres, asimilan en la configuración de su identidad aspectos positivos instrumentales y expresivos; mientras que las características socialmente no deseables de ambas dimensiones son menos asumidas. Es decir, hombres y mujeres tienden a desarrollar autodefiniciones andróginas (combinando atributos instrumentales y expresivos), y constructivas (asumiendo los aspectos deseables de masculinidad y feminidad, pero no los menos deseables socialmente).

Cabe concluir, por tanto, que los estereotipos de género vinculados al sexo siguen vigentes, aún cuando en los últimos años se aprecia una tendencia a la convergencia en las autodescripciones de hombres y mujeres.

3.7. ESTUDIOS DE LA RELACIÓN ENTRE IDENTIDAD DE GÉNERO Y CONDUCTA DESVIADA

Entre los trabajos que analizan la relación entre la conducta desviada y la identidad de género (Cuadro 14) predominan aquellos que evalúan la masculinidad (M) y la feminidad (F) en su conjunto (dado que utilizan cuestionarios que no establecen diferencias entre aspectos positivos y negativos de ambos constructos).

Cuadro 14: Principales hallazgos de los trabajos acerca de la relación entre identidad de género y conducta desviada

AUTORES	RESULTADOS
Horwitz y White (1987)	Entre los varones M se asocia con la realización de delitos contra la propiedad (ej.: robo) y delitos violentos (ej.: asalto con armas). F no se asocia con delincuencia.
Lengua y Stormshak (2000)	En ambos sexos, M se asocia con distintos tipos de conducta desviada, incluyendo agresión física. En ambos sexos, F se asocia con bajos índices de conducta antisocial.
Heimer y De Coster (1999)	M incrementa la delincuencia en los chicos. F reduce la delincuencia en las chicas.
Heimer (1996)	La internalización de las definiciones de género asociadas a F se asocia negativamente con delincuencia entre las mujeres, pero no entre los hombres.
Núñez (2005)	M se asocia con delitos contra la propiedad (ej.: robo) y delitos violentos (ej.: agresión física) entre los adolescentes varones.
Young y Sweeting (2004)	M predice conductas de maltrato hacia los compañeros.
Helgeson y Fritz (2000)	M se asocia con la presencia de altos niveles de problemas conductuales en la escuela (ej.: peleas con otros compañeros) y consumo de drogas.
Danoff-Burg, Mosher y Grant (2006)	Altas puntuaciones en A se asocian con conductas y hábitos sociales adecuados, y altas puntuaciones en ANM con conductas desadaptadas como consumo de sustancias ilegales y participar en peleas.
Spence y Helmreich (1978) y Spence, Helmreich y Holahan (1979)	M- se asocian con conductas problemáticas como el consumo de alcohol y otras drogas, vandalismo y robo.
Kulis, Marsiglia, Lingard, Nieri y Nagoshi (2008)	Los aspectos negativos de la masculinidad ("masculinidad agresiva") se asocian con el consumo de alcohol, cigarrillos y marihuana. La feminidad positiva ("feminidad afectiva") se asocia con un menor consumo de marihuana y alcohol.
Moreira y Mirón (2013)	En ambos sexos, M- se asocia positiva y significativamente con distintos tipos de conducta antisocial y con la utilización de violencia física y verbal en los grupos de iguales. Entre los chicos, M+ correlaciona positivamente con algunos tipos de conducta antisocial. F- correlaciona negativamente con la conducta delictiva de los chicos. F+ correlaciona negativamente con la delincuencia de las chicas.

M: Masculinidad; F: Feminidad; A: Agencia; C: Comunalidad; M-: Masculinidad Negativa; F-: Feminidad Negativa; ANM: Agencia No Mitigada; CNM: Comunalidad No Mitigada

Zimmermann, Sieverding y Müller (2011) encuentran que la M se asocia positiva y significativamente con el consumo de alcohol, mientras que la F actúa como un factor de protección en este tipo de conductas de riesgo.

El estudio longitudinal de Horwitz y white (1987), utilizando una muestra de 1.308 adolescentes y adultos jóvenes (de entre 12 y 21 años), encuentra que la M incrementa la delincuencia, pero sólo en los varones; mientras que la F no mantiene relación significativa con la conducta delictiva.

Núñez (2005) corrobora estos resultados con adolescentes institucionalizados varones, al observar una relación significativa entre M y delincuencia (ej.: robo y agresiones a personas). Esta autora interpreta este hallazgo directamente afirmando que la delincuencia de los varones es una consecuencia de haber asumido una identidad masculina que promueve la violencia y la exposición a riesgos, para obtener a cambio reconocimiento social.

Heimer (1996) analiza la relación entre género y delincuencia juvenil (incluyendo conducta violenta contra personas) con una muestra de adolescentes de ambos sexos, de entre 11 y 17 años, a los que realiza un seguimiento de dos años. Encuentra que la M no muestra relación con la delincuencia, mientras que la F la disminuye, pero solo en las chicas. Heimer atribuye estos resultados al hecho de que probablemente son las mujeres las que perciben con mayor consistencia que la conducta desviada es inconsistente con la imagen tradicional asociada a la feminidad.

Sin embargo, en un trabajo posterior, Heimer y De Costner (1999) encuentran que la M incrementa la delincuencia y la violencia, pero sólo en los chicos; y que la F reduce la delincuencia únicamente en las chicas. Explican estos resultados aludiendo a la mayor vinculación de los varones con iguales desviados y a su menor vinculación con el entorno familiar; frente a la mayor vinculación familiar de las chicas y la consiguiente limitación para el aprendizaje de conductas desviadas/violentas en el contexto de grupos desviados.

Lengua y Stormshak (2000), con una muestra de 250 jóvenes universitarios, de entre 17 y 25 años, analizan la relación entre la identidad de género y la conducta antisocial, incluyendo conductas de agresión física. Sus datos indican que la M se relaciona, de forma significativa,

con una mayor desviación (vandalismo, robo, violencia física), tanto entre los varones como entre las mujeres; mientras que la F se relaciona con menores niveles de comportamiento antisocial y menor consumo de drogas (legales e ilegales) tanto entre los hombres como entre las mujeres. Consideran, por tanto, que la masculinidad sería un factor de riesgo para la delincuencia y la feminidad un factor de protección.

Los trabajos que analizan por separado la relación entre la desviación y los aspectos positivos y negativos de la identidad de género encuentran, mayoritariamente, que es la masculinidad no deseable (M-) la que mantiene una relación más clara con la desviación.

Spence y Helmreich (1978) y Spence, Helmreich y Holahan (1979), como parte de sus trabajos para validar el EPQ, encuentran que los aspectos de M- se asocian positivamente con conductas problemáticas como el consumo de alcohol y otras drogas, vandalismo, robo y agresión física y verbal. Los componentes de la F- se asocian con baja autoestima.

Mosher y Sirkin (1984), Snell, Belk y Hawkins (1987) y Yawn (2007) también confirman que los atributos que reflejan aspectos indeseables de masculinidad se relacionan con conductas problema en ambos sexos, tales como el consumo de alcohol.

Danoff-Burg, Mosher y Grant (2006), en un estudio con 201 estudiantes universitarios, encuentran que, con independencia del sexo, la agencia no mitigada (ANM) se asocia con una variedad de conductas desadaptadas, incluyendo abuso de sustancias, agresión física y daños a la propiedad. La comunalidad no mitigada (CNM) no se asocia significativamente con ninguna de estas conductas. La agencia (A), por el contrario, se asocia con un buen ajuste social y con bienestar físico y mental; mientras que la comunalidad (C) tan sólo mantiene relación con una mayor probabilidad de sufrir trastornos alimenticios. Es decir, este trabajo concluye que la M+ se asocia con conductas saludables, pero que la M- es un factor de riesgo con respecto a la realización de conductas problemáticas.

Kulis, Marsiglia, Lingard, Nieri y Nagoshi (2008) analizan la relación entre estas dimensiones y el consumo de alcohol, cigarrillos y marihuana, con una muestra de 327 adolescentes. Encuentran que los aspectos negativos de la masculinidad (definidos en este trabajo como "masculinidad agresiva") se asocian con el consumo de estas sustancias. Los aspectos positivos

de la masculinidad ("masculinidad asertiva"), en cambio, tan sólo se asocian con el hecho de tener amigos consumidores y haber recibido ofertas para el consumo. La feminidad positiva ("feminidad afectiva"), correlaciona negativamente con un menor consumo de marihuana y alcohol, menor aprobación del consumo, expectativas negativas de las consecuencias de consumir y menor probabilidad de facilitar/vender sustancias a otros, aunque correlaciona positivamente con recibir mayor presión social para consumir. La feminidad negativa ("feminidad de sumisión") no manifiesta relación significativa con ninguna de las variables de consumo analizadas en este estudio.

Moreira y Mirón (2013) llevan a cabo un estudio con una muestra representativa de los estudiantes de centros públicos de enseñanza secundaria de Galicia (con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años) en el que encuentran que: a) los chicos se definen en mayor medida utilizando características asociadas a la masculinidad, tanto M+ como M-, mientras que las chicas puntúan más en ambas dimensiones de feminidad (F+ y F-); b) los chicos realizan más conducta antisocial y utilizan en mayor medida la agresión verbal y la violencia física para resolver conflictos en sus grupos de amigos; c) en ambos sexos la conducta antisocial y la violencia física y verbal se asocian positiva y significativamente con M-, mientras que la M+ sólo correlaciona con la conducta antisocial en los chicos; y d) F- correlaciona negativa y significativamente con la conducta delictiva de los chicos, y F+ se asocia también negativa y significativamente con la delincuencia de las chicas. Según las autoras, el hecho de que los chicos hayan asumido como parte de su identidad una mayor cantidad de características de masculinidad podría actuar como un factor de riesgo diferencial para la violencia y la delincuencia, que podría explicar los inferiores índices de delincuencia de las mujeres. Elevadas puntuaciones en masculinidad, más presentes entre los varones, incrementan la probabilidad de involucrarse en este tipo de comportamientos, mientras que altas puntuaciones en feminidad, más frecuentes en las mujeres, desalientan este tipo de conductas.

3.8. ESTUDIOS DE LA RELACIÓN ENTRE GÉNERO Y AGRESIÓN

Realmente no existen muchos trabajos que hayan analizado esta cuestión directamente, reflejo de que el interés suscitado por el tema de la identidad de género en su relación con la conducta agresiva es relativamente reciente. Aun así, la información acumulada (Cuadro 15) tiende a confirmar, tal como señalan Mosher y Sirkin (1984) o Smiler (2004), que la asunción

de características masculinas, especialmente las no deseables socialmente, se vincula con las conductas violentas; mientras que la asunción de características femeninas conllevaría una menor probabilidad de realizar conducta agresiva (Cacchioni, 2004; Horwitz y White, 1987; Payne, 1987).

Eagly y Steffen (1986) como conclusión de la revisión de los estudios que comparan la frecuencia de distintas modalidades de conducta agresiva entre hombres y mujeres, establecen que estas diferencias son debidas antes al género que al sexo: dependen de las creencias que varones y mujeres mantienen sobre las consecuencias del acto agresivo, y estas creencias son producto del rol de género y de las normas sociales tipificadas para cada sexo. Las mujeres consideran la agresión más dañina para la víctima, anticipan mayores niveles de culpabilidad y mayor peligro de represalias, y creen que los varones agreden más porque esta conducta conlleva para ellos menos consecuencias negativas.

Hoppe (1979) diseña un estudio experimental en el que los sujetos debían competir en una prueba evaluada en términos de tiempo de reacción: el sujeto más rápido podría administrar una descarga de intensidad variable a un oponente desconocido. Encuentra que: aunque eran los varones con altas puntuaciones en M los que manifestaban mayor conducta agresiva, todos los sujetos altos en M (varones/mujeres) mostraron mayores niveles de agresión que los bajos en M.

En nuestro trabajo previo, Sánchez, Moreira y Mirón (2011), evaluamos la relación entre el sexo, el género y distintos tipos de conducta agresiva, en una muestra de 204 universitarios. Encontramos que: a) los varones alcanzan puntuaciones más elevadas que las mujeres en M, y las mujeres en F, y b) los sujetos altos en M (hombres y mujeres) realizan significativamente más la mayoría de las conductas agresivas que los bajos en M, y c) altas puntuaciones en F correlacionan negativamente con la agresión sólo en el grupo de mujeres.

Kinney, Smith y Donzella (2001) observan que la M se asocia positiva y significativamente con agresión verbal y con la manifestación de ira. La F se asocia significativa pero negativamente con ambas variables. Los resultados fueron idénticos, con independencia del sexo, por lo que los autores concluyen que la identidad de género es mejor predictor de la agresión que el sexo.

Cuadro 15: Principales hallazgos de los trabajos acerca de la relación entre identidad de género y agresión

AUTORES	RESULTADOS
Sánchez, Moreira y Mirón (2011)	M se asocia con la realización de distintos tipos de agresión: física, verbal, reactiva, y proactiva, tanto entre los hombres como entre las mujeres. Sólo en las mujeres, F inhibe algunos tipos de agresión: verbal y reactiva.
Navarro et al. (2007)	Asociación positiva entre M y comportamiento agresivo (agresión directa, indirecta, física y verbal) en estudiantes de primaria.
Hoppe (1979)	Los varones con altas puntuaciones en M son significativamente más agresivos que los varones con bajas puntuaciones en M y que las mujeres. Los hombres y mujeres con alta M son más agresivos reactiva y proactivamente que los bajos en M.
Walter, Richardson y Green (2000)	M correlaciona positiva y significativamente con agresión indirecta, pero no con agresión directa. F correlaciona significativa y negativamente con agresión directa pero no con agresión indirecta.
Campbell y Muncer (1994)	Altas puntuaciones en F se asocian positivamente con la representación expresiva de la agresión y altas puntuaciones en M con la representación instrumental de la agresión.
Gini y Pozzoli (2006)	M se asocia positiva y significativamente con bullying.
Young y Sweeting (2004)	M se asocia positivamente con la realización de conductas de abuso hacia los iguales (bullying), y F negativamente. En ambos sexos altas puntuaciones en M actúan como factor de protección ante la probabilidad de convertirse en víctima. Altas puntuaciones en F son un factor de riesgo sólo para los chicos.
Archer, Holloway y McLoughlin (1995)	En los varones: 1) Mostrar alta aprobación de los de valores tradicionalmente masculinos (fuerza, estatus, evitación de la feminidad) se asocia débilmente con agresividad, 2) Puntuar alto en "evitación de la feminidad" se relaciona significativa y positivamente con agresión verbal e impulsividad.
Spence, Helmreich y Holahan (1979)	M- correlaciona significativa y positivamente con conductas antisociales y agresiones físicas y verbales.
Jenkins y Aubé (2002)	En el contexto de las relaciones de pareja: 1) En los varones, M+ no se relaciona significativamente con agresión, pero M- se asocia positiva y significativamente con agresión física y relacional, 2) En las mujeres, M- se asocia positiva y significativamente con agresión relacional, y F- con agresión física. F+ se asocia negativa y significativamente con agresión física.
Mosher y Danoff-Burg (2005)	Altas puntuaciones en ANM se asocian con la aceptación de la violencia interpersonal en las relaciones de pareja.

M: Masculinidad; F: Feminidad; A: Agencia; C: Comunalidad; M-: Masculinidad Negativa; F-: Feminidad Negativa; ANM: Agencia No Mitigada; CNM: Comunalidad No Mitigada.

Young y Sweeting (2004), con una amplia muestra de adolescentes de 15 años (1115 chicos y 1079 chicas), observan que en ambos sexos la M se relaciona significativa y positivamente con la conducta de maltrato hacia los iguales (incluyendo agresión física y verbal), mientras que, la F muestra una asociación significativa y negativa con este tipo de comportamiento. En cuanto a la probabilidad de ser víctima de maltrato, los resultados indican que la M actúa como un factor de protección entre los chicos, pero como factor de riesgo entre las chicas (aunque sólo alcanza significación estadística el efecto de protección en la muestra de varones). Sin embargo, altas puntuaciones en F serían un factor de riesgo de ser víctima de maltrato en los chicos pero no en las chicas.

Gini y Pozzoli (2006) utilizando una muestra de 113 niños/as de entre 6 y 10 años, recogen información sobre episodios de abuso/maltrato (tanto físico como verbal) de los que hubiesen sido ejecutores o víctimas. Además, los profesores informaban de la agresión reactiva y proactiva de los niños. Observan que, con independencia del sexo, la M se asocia positiva y significativamente con la conducta de maltrato entre iguales. No observan relación significativa entre F y maltrato. La F correlaciona significativa y positivamente con victimización, pero sólo en el caso de las niñas. En cuanto a las modalidades agresivas evaluadas por los profesores, sólo se aprecia una débil asociación positiva entre M y agresión reactiva en el grupo de niños.

Navarro, Serna, Martínez y Yubero (2007), evalúan la relación entre el acoso escolar y los roles de género en estudiantes de primaria (con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años). Las conductas de intimidación hacia los iguales incluyen agresión directa (física y verbal) e indirecta. Los hallazgos ponen de manifiesto que con independencia del sexo, la M se asocia con todos los tipos de intimidación.

Walter, Richardson y Green (2000), analizan la relación entre la agresión directa e indirecta y la identidad de género en una muestra de 110 adultos de ambos sexos, con edades comprendidas entre 55 y 89 años. Encuentran que los varones informan de mayor agresión tanto directa como indirecta que las mujeres. En lo relativo al género, y contrariamente a las expectativas, la M sólo muestra asociación significativa y positiva con la agresión indirecta. La inesperada ausencia de relación entre M y agresión directa es achacada a las bajas puntuaciones de la muestra en esta modalidad agresiva. Sin embargo, y de acuerdo con lo esperado, la F se asocia significativa y negativamente con agresión directa.

Campbell y Muncer (1994) analizan la importancia de las variables sexo (varón/mujer), género (agencia/comunalidad), representaciones sociales de la agresión (representación instrumental/ expresiva) y rol ocupacional (elección ocupacional considerada típica/atípica para cada sexo: ejército-enfermería), con respecto a la probabilidad de realización de actos agresivos. Encuentran que los varones pertenecientes al ejército mostraban una orientación marcadamente instrumental de la agresión. Pero también, aunque de manera menos acentuada, las mujeres pertenecientes al ejército eran más instrumentales en su visión de la agresión que los hombres y mujeres dedicados a la enfermería. En los resultados de este trabajo, los rasgos de personalidad comunales (femeninos) y agentes (masculinos) hacen tan sólo una ligera contribución en la explicación de las representaciones sociales de la agresión, tras controlar las variables sexo y ocupación.

Archer, Holloway y McLoughlin (1995) llevan a cabo un estudio en el que se pretende analizar si realmente existe una asociación entre la agresión física y las normas del rol de género masculino. Para la investigación emplearon una muestra exclusivamente compuesta por varones adultos. Los resultados indican que el rol de género masculino se asocia con agresión física: los varones con intereses tradicionalmente masculinos informan de un mayor número de peleas que los varones con intereses femeninos o neutros. Entre las razones mencionadas con mayor frecuencia como causas del inicio de una pelea destacan los insultos y la humillación pública. Estos resultados presentan la agresión masculina como una respuesta a las amenazas a la integridad personal y el estatus, y como una estrategia adecuada, por tanto, para establecer y mantener su identidad masculina.

Finalmente, presentamos los estudios que analizan la relación entre la conducta agresiva y las dimensiones deseables y no deseables de la masculinidad y la feminidad.

Jenkins y Aubé (2002) examinan en qué medida la masculinidad y feminidad actúan como predictores de la conducta agresiva (agresión física y simbólica), en el contexto de las relaciones de pareja. Observan que las características de M- (en hombres y mujeres) son el mejor predictor de conducta agresiva; mientras que las características deseables, tanto femeninas como masculinas, se relacionan con baja agresión. La M- de los varones predice mayor frecuencia (no severidad) de agresión, mientras que en las mujeres la M+ predice un incremento en la severidad de la agresión física.

Mosher y Danoff-Burg (2005), en un trabajo con 202 universitarios analizan la agresión y la victimización sexual. Sus resultados muestran una asociación positiva y significativa entre la agencia no mitigada y la aceptación de la violencia interpersonal en las relaciones íntimas, tanto en varones como en mujeres.

Esta relación ya había sido documentada con anterioridad en muestras de varones. Por ejemplo, Malamuth, Sockloskie, Koss y Tanaka (1991) analizan las causas de la agresión ejercida por los varones contra las mujeres, con una muestra de 2.972 varones universitarios (con una edad media de 21 años). Evalúan, entre otras, las variables: agresión sexual, agresión no sexual y Masculinidad Hostil (utilizando 3 escalas, incluida la M- del EPAQ). Los resultados indican que la masculinidad hostil se asocia con la agresión (tanto sexual como no sexual). Posteriormente, Dean y Malamuth (1997) replican estos hallazgos en un estudio sobre la agresión sexual, en universitarios varones.

Por último, algunos trabajos analizan la relación de la agresión con rasgos aislados que tradicionalmente se incluyen en las escalas de masculinidad, tales como la competitividad, la impulsividad y la dominancia. Archer y Webb (2006) encuentran que la competitividad, la impulsividad y la dominancia están positivamente asociadas, en varones y mujeres, con ira, hostilidad, agresión verbal y agresión física. Para la impulsividad, esta asociación es mayor en varones que en mujeres; y para la dominancia es mayor entre las mujeres.

Es decir, tal como apuntan Jenkins y Aubé (2002), la literatura tiende a confirmar que los agresores (independientemente de su sexo) manifiestan en sus autodefiniciones mayor cantidad de características de masculinidad, especialmente de masculinidad no deseable socialmente.

3.9. LA RELACIÓN ENTRE GÉNERO Y AGRESIÓN: CONCLUSIONES

Aunque la literatura que evalúa directamente la relación entre la identidad de género y la conducta agresiva es escasa, tiende a ser consistente con respecto a la vinculación entre masculinidad y mayor propensión a la agresión. Además, esta conclusión está avalada por las interpretaciones derivadas de los trabajos que analizan la relación entre sexo y agresión.

Las conclusiones de las revisiones realizadas por Bettencourt y Kenahan (1997), Eagly y Steffen (1986) y Hyde (1984), se encuadran claramente en la perspectiva de los roles de género: las diferencias entre sexos en agresión serían el reflejo de las expectativas normativas que la sociedad define para varones y mujeres. Más concretamente, postulan que el rol de género masculino fomenta la agresividad, aun cuando establezca límites a tal comportamiento; mientras que el rol de género femenino en general disuade de tal conducta, aun cuando, especialmente debido a los cambios sociales de los últimos años, pueda alentar, en determinadas situaciones, la manifestación de algunas modalidades de agresión.

Los trabajos acerca de las diferencias entre sexos (ej.: Astin, Redston y Campbell, 2003; Bettencourt y Miller, 1996; Eagly y Steffen, 1986; Frodi, Macaulay y Thome, 1977; Fujihara, Kohyama, Andreu y Ramírez, 1999; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000) tienden a confirmar que:

- En las diferencias entre los sexos en agresión probablemente juegan un papel relevante las inhibiciones aprendidas, y en general, los mecanismos de autocontrol de ambos sexos, adquiridos a través de los procesos de socialización y aprendizaje. La agresión se asocia con rechazo social, pero esto es cierto especialmente en el caso de las chicas.

- Las mujeres experimentan un mayor nivel de ansiedad posterior a la realización de conductas agresivas. Probablemente la anticipación de esta ansiedad limita su conducta agresiva.

- En general, las mujeres necesitan estímulos específicos e intensos para involucrarse en una agresión directa, y como consecuencia, serán menos agresivas, excepto en condiciones en las que puedan justificar sus agresiones por condicionantes externos.

- Los varones manifiestan una mayor justificación de la agresión independientemente de las condiciones contextuales. Es decir, entienden en mayor medida que la agresión puede ser una manera aceptable de encarar situaciones, o de conseguir objetivos.

- Las diferencias entre varones y mujeres en agresión se diluyen cuando ésta conducta se entiende como autodefensa o respuesta a una provocación, es decir, cuando la agresión puede ser definida como una conducta aceptable para ambos sexos.

Estas conclusiones indican que la agresión está más ligada a las definiciones sociales de la conducta adecuada e inadecuada para cada género que hombres y mujeres internalizan como consecuencia de sus respectivos procesos de socialización, que a factores derivados del sexo biológico.

La agresión, su aprendizaje, y las posibilidades de ejecutarla, parecen guardar una estrecha relación con las prescripciones asociadas a la definición de masculinidad y feminidad.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 4:

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A pesar de la ingente cantidad de investigación existente acerca del fenómeno de la agresión, de sus características, correlatos y efectos, algunos aspectos importantes en torno al tema han sido poco analizados. Específicamente, la relación entre sexo, género y agresión.

Durante mucho tiempo, concretamente hasta la década de los años 70 del pasado siglo, la Psicología había utilizado mayoritariamente muestras de varones en el estudio de la agresión, asumiendo que la conducta agresiva es mucho más frecuente entre los hombres que entre las mujeres (Frodi, Macaulay y Thome, 1977; Macaulay, 1985); incluso cuando se utilizaban muestras de ambos sexos, con frecuencia no se presentaban datos acerca de las posibles similitudes o diferencias entre ellos (Levenson, Gray y Ingram, 1976).

Por ejemplo, Frodi, Macaulay y Thome (1977), después de revisar la literatura publicada entre 1967 y 1974, encuentran que de los 314 estudios analizados más de la mitad (el 54%) utilizaban muestras compuestas enteramente por varones. Sólo el 24% incluía muestras de ambos sexos, y el 8% muestras de mujeres. En un 14% de los casos o no especificaba el sexo de los participantes o no se prestaba atención a las posibles diferencias entre sexos.

La agresión de las mujeres fue, por tanto, un tema relegado a un segundo plano (Denmark y Fernández, 1993), debido, básicamente, a que las conductas agresivas de las mujeres eran definidas a priori como menos prevalentes y serias que las de los varones (Keenan, 2001; Offord, Lipman y Duku, 2001).

Como consecuencia, la mayor parte de los modelos teóricos tradicionales acerca de la génesis y mantenimiento de la agresión describen, específicamente, a los varones agresivos (Pepler, Craig, Yuile y Connolly, 2004).

Los cambios sociales que se producen a partir de los años 70, y muy especialmente la irrupción del movimiento feminista, promueven el interés por analizar la conducta de las mujeres, con el objetivo de construir modelos que puedan explicar el comportamiento humano de los sujetos de ambos sexos.

Concretamente, en el tema de la agresión, se postula, por una parte, que el hecho de que los varones sean físicamente más agresivos que las mujeres, no quiere decir que la agresión de las mujeres sea inexistente (Keeney y Heide, 1994; White y Kowalski, 1994); y, por otra, que es posible que las diferencias en las manifestaciones agresivas de hombres y mujeres no estén tan vinculadas al sexo biológico como asumían los modelos teóricos tradicionales.

En las últimas décadas se ha producido un incremento notable de estudios que tratan de analizar, específicamente, las similitudes y diferencias entre varones y mujeres en la manifestación de los comportamientos agresivos.

Este tipo de trabajos han posibilitado, de hecho, uno de los avances conceptuales más relevantes en el tema de la agresión: la consideración de que es éste un fenómeno pluriforme y complejo, que incluye diversas modalidades de comportamiento, más allá de los ataques físicos directos que constituían el único objeto de atención en los primeros trabajos en el área. La agresión es ahora definida como un constructo que engloba un conjunto de comportamientos definidos por su carácter aversivo para el que los recibe y la intencionalidad de causar daño del que los ejecuta (Baron y Richardson, 1994; Berkowitz, 1996; Bushman y Anderson, 2001; Geen, 1990).

Las principales tipologías de conducta agresiva establecen diferencias entre agresión física y verbal, directa e indirecta, proactiva y reactiva, e instrumental y expresiva (Krahé, 2000). El análisis de estos subtipos de agresión, y de su incidencia en varones y mujeres, tiende a indicar que: a) hombres y mujeres realizan conductas que causan daño a otros, b) los varones utilizan en mayor medida la agresión directa para dañar a sus víctimas; c) continúa existiendo controversia acerca de si las mujeres utilizan o no en mayor medida que los hombres la agresión indirecta; y d) varones y mujeres muestran patrones similares de conducta agresiva ante las provocaciones, mientras los hombres agreden con mayor probabilidad en condiciones de baja o nula provocación.

Con respecto a la tipología que distingue entre agresión instrumental y expresiva (sobre la que existen, por una parte, problemas de definición, y, por otra, muy pocos datos previos), en la actualidad, y como consecuencia de los trabajos de Campbell et al. (1996, 1999), ha pasado a ser considerada en términos de representaciones (imágenes) de la agresión antes que como un tipo específico de conducta agresiva.

La agresión instrumental, más propiamente, la representación instrumental de la agresión, se define como una visión utilitaria de la conducta que causa daño a otros, y, por tanto, implica una cierta justificación de la agresión. La representación expresiva alude a una concepción de la agresión como conducta excepcional, producto de alguna circunstancia adversa y, por tanto, define la agresión como una conducta con respecto a la que cabe excusarse antes que justificarse. Mantener una representación instrumental incrementará la probabilidad de agredir en mayor medida que mantener una representación agresiva.

Cabría señalar que estas denominaciones: representación instrumental y representación expresiva, pueden generar alguna confusión, dado que coinciden con los términos instrumentalidad y expresividad de la formulación original de Parsons y Bales (1955), utilizada también por otros autores, para referirse a la masculinidad y a la feminidad, respectivamente. Por ello, en este trabajo aludiremos a la identidad de género utilizando los términos feminidad y masculinidad, mientras que reservaremos instrumental y expresivo para las representaciones de la agresión.

El hecho de que existan todavía hallazgos contradictorios acerca de algunas de las modalidades de agresión es un buen indicador de la necesidad de seguir investigando en esta dirección. Pero, además, las conclusiones de algunas de las investigaciones más recientes que comparan la conducta agresiva de varones y mujeres proponen que posiblemente sea el género, y no tanto el sexo, la variable clave en esta relación.

La amplia mayoría de la literatura acerca de las diferencias de género en agresión se ha realizado comparando a los sujetos de la muestra en función del sexo, y no del género; a pesar de que en sus conclusiones, e incluso en su título, se alude a las diferencias observadas denominándolas diferencias de género.

Aunque en la actualidad los términos sexo y género continúan siendo objeto de debates terminológicos, existe un acuerdo generalizado en la necesidad de distinguir la realidad del sexo de la realidad del género (Fernández, 1987, 2010; García-Mina, 2003). De manera que se pone en cuestión la asimilación automática que subyace en la mayoría de los trabajos en el área entre la pertenencia al sexo masculino y la masculinidad, y la pertenencia al sexo femenino y la feminidad.

Aunque la investigación continúa mostrando que más hombres que mujeres alcanzan altas puntuaciones en masculinidad, y más mujeres que hombres alcanzan altas puntuaciones en feminidad (Feingold, 1994; Hall y Halberstadt, 1980; Koravik y McCreary, 2000; Spence, 1993; Strough et al., 2007; Thomson y Zand, 2005), también es cierto que se aprecia una tendencia a que los sujetos de ambos sexos asuman como propias tanto características que definen la masculinidad como características que definen la feminidad, aunque no siempre en la misma proporción (Barberá, 2004; Díaz-Loving, Rocha y Rivera, 2004; Twenge, 1997).

Algunos trabajos recientes plantean, por tanto, que es necesario analizar la relevancia del género, con independencia del sexo, con respecto a la implicación en las distintas modalidades de conducta agresiva. Los datos de estos estudios tienden a confirmar que la masculinidad (y especialmente la masculinidad socialmente no valorada), y no meramente el sexo masculino, incrementa la probabilidad de desarrollar distintas modalidades de conducta agresiva (Kinney, Smith y Donzella, 2001; Lippa, 1995; Sánchez, Moreira y Mirón, 2011; Weisbuch, Beal y O´Neal, 1999).

El propósito del presente trabajo es, en primer lugar, continuar avanzando en la delimitación de las similitudes y diferencias que varones y mujeres presentan en la manifestación de distintas modalidades de conducta agresiva, y en sus definiciones de la agresión; pero, sobre todo, contribuir a delimitar en qué medida puede ser la asunción de las características que definen el género, y no (o no sólo) el sexo, el elemento más importante para explicar los hallazgos más recientes que vinculan diferencialmente a hombres y mujeres con la realización de distintas actividades agresivas.

4.2 OBJETIVOS

De acuerdo con este propósito, hemos planteado una serie de objetivos que podrían sistematizarse del siguiente modo:

A) Analizar cómo se relaciona el hecho de ser varón o mujer con la identidad de género asumida:

a.1. Determinar la relación entre sexo masculino y las características asociadas a la masculinidad, tanto en sus aspectos positivos (M+) como en sus aspectos negativos (M-)

a.2. Determinar la relación entre sexo masculino y las características asociadas a la feminidad, tanto en sus aspectos positivos (F+) como en sus aspectos negativos (F-)

a.3. Determinar la relación entre sexo femenino y las características asociadas a la feminidad, tanto en sus aspectos positivos (F+) como en sus aspectos negativos (Comunalidad No Mitigada)

a.4. Determinar la relación entre sexo femenino y las características asociadas a la masculinidad, tanto en sus aspectos positivos (M+) como en sus aspectos negativos (M-)

B) Analizar la relación entre el sexo (varón/mujer) y la conducta agresiva en sus diferentes modalidades:

b.1. Analizar las similitudes y diferencias entre varones y mujeres en agresión directa física y verbal.

b.2. Analizar las similitudes y diferencias entre varones y mujeres en agresión indirecta.

b.3. Analizar las similitudes y diferencias entre varones y mujeres en agresión reactiva y proactiva.

C) Analizar las similitudes y diferencias entre varones y mujeres en las representaciones de la agresión (representación instrumental y representación expresiva).

D) Analizar la relación entre la identidad de género y las distintas modalidades de conducta agresiva: física y verbal, indirecta, proactiva y reactiva.

d.1. Determinar la relación entre la asunción, en la propia identidad, de las características que definen la masculinidad socialmente deseable (M+) y la realización de distintos tipos de agresión.

d.2. Determinar la relación entre la asunción, en la propia identidad, de las características que definen la masculinidad socialmente no deseable (M-) y la realización de distintos tipos de agresión.

d.3. Determinar la relación entre la asunción, en la propia identidad, de las características que definen la feminidad socialmente deseable (F+) y la realización de distintos tipos de agresión.

d.4. Determinar la relación entre la asunción, en la propia identidad, de las características que definen la feminidad socialmente no deseable (F-) y la realización de distintos tipos de agresión.

E) Analizar la relación entre las dimensiones de identidad de género (M+, M-, F+, F-) y las representaciones de la agresión (instrumental y expresiva).

4.3. HIPÓTESIS

A pesar de que la literatura previa sobre algunos de los aspectos analizados es relativamente escasa, permite plantear algunas hipótesis plausibles acerca de la relación entre agresión, sexo y género. Concretamente, de acuerdo con los hallazgos anteriores, se espera que:

1. Varones y mujeres asumirán, como parte de su identidad, tanto características tradicionalmente asociadas a la identidad de género masculina como características asociadas a la identidad de género femenina.

2. A pesar de ello, pertenecer al sexo masculino se vinculará con una mayor asunción de características vinculadas a masculinidad, y pertenecer al sexo femenino con la asunción de un mayor número de características tradicionalmente asociadas a feminidad.

3. Precisamente por ello, se espera que, en las comparaciones en función del sexo, sean los varones los que alcancen mayores puntuaciones en conducta agresiva, especialmente en agresión física directa, y en agresión en ausencia de provocación.

4. Se espera, además, que los hombres mantengan una representación más instrumental de la agresión y las mujeres una representación más expresiva.

5. Sin embargo, se postula que los sujetos con altas puntuaciones en masculinidad, y específicamente con altas puntuaciones en M-, independientemente de su sexo, alcanzarán puntuaciones más elevadas en conducta agresiva que los sujetos con bajas puntuaciones en masculinidad.

6. Se postula también que los sujetos con altas puntuaciones en masculinidad mantendrán una representación más instrumental de la agresión que los sujetos con bajas puntuaciones en masculinidad.

7. Por el contrario, las personas con altas puntuaciones en feminidad, independientemente de su sexo, manifestarán un menor nivel de conductas agresivas que las bajas en feminidad.

8. Las personas con altas puntuaciones en feminidad mantendrán una representación más expresiva de la agresión que las personas con bajas puntuaciones en feminidad.

4.4. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

4.4.1. Variables

En la Tabla 1 se presenta la información sobre las variables analizadas, así como el instrumento con el que se evalúan, y los índices de fiabilidad (Alpha de Cronbach) obtenidos para cada una de ellas.

Tabla 1: Variables del estudio

VARIABLES	INSTRUMENTO	Alpha de Cronbach
IDENTIDAD DE GÉNERO		
Masculinidad Positiva	EPAQ	0.69
Masculinidad Negativa	EPAQ	0.64
Feminidad Positiva	EPAQ	0.71
Feminidad Negativa	UCS	0.74
TIPOLOGÍAS DE AGRESIÓN		
Agresión Física	DIAS	0.85
	AQ	0.81
Agresión Verbal	DIAS	0.64
	AQ	0.64
Agresión Indirecta	DIAS	0.79
Agresión Proactiva	RPQ	0.78
Agresión Reactiva	RPQ	0.76
REPRESENTACIONES DE LA AGRESIÓN		
Representación Instrumental de la agresión	EXPAGG	0.82
Representación Expresiva de la agresión	EXPAGG	0.75
SEXO		
Varón		
Mujer		

Concretamente, las variables analizadas en el presente estudio son:

- Sexo categorizado en: varones y mujeres.

- Identidad de género, que incluye las dimensiones: Masculinidad (positiva y negativamente valorada) y Feminidad (positiva y negativamente valorada).

- Conducta Agresiva, que incluye las siguientes modalidades: agresión física, agresión verbal, agresión indirecta, agresión proactiva y agresión reactiva.

- Representaciones de la agresión: representación instrumental y representación expresiva.

4.4.2. Instrumentos

Todos los instrumentos seleccionados para la recogida de datos presentan unos índices más que aceptables de fiabilidad y validez, y, además, han sido utilizados en numerosos trabajos previos en el área, lo que posibilita la comparación entre los resultados del presente estudio y los obtenidos por otros autores. Concretamente, los cuestionarios utilizados han sido los siguientes:

4.4.2.1. Extended Personal Attributes Questionnaire -EPAQ-

El EPAQ ha sido diseñado por Spence, Helmreich y Holahan (1979) como una versión ampliada y mejorada del cuestionario original "Personal Attributes Questionnaire -PAQ-" desarrollado por los mismos autores (Spence, Helmreich y Stapp, 1974, 1975; Spence y Helmreich, 1978).

Inicialmente, Spence, Helmreich y Stapp (1974) partieron de un listado de 122 características incluidas en el Sex Role Stereotype Questionnaire (Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman y Broverman, 1968). Aplicaron este listado de atributos a distintas muestras de jóvenes, a los que se pedía que indicasen en qué medida tales atributos definían a un varón o mujer típicos (rasgos típicos). Se consideraron estereotípicos los rasgos que eran definidos como más característicos de un sexo que de otro al menos por el 75% de los sujetos encuestados. Se obtuvo, así, un conjunto final de 55 ítems, agrupados en: 1) 15 ítems referidos a características asociadas en mayor medida a la mujer típica, pero que eran socialmente

definidas como positivas o deseables tanto por y para los varones, como por y para las mujeres (estos ítems aludían a características similares a las denominadas por Parsons y Bales en 1955 como "expresivas", y por Bakan en 1966 como "comunales"; 2) 23 ítems referidos a características consideradas más propias del varón tipo, pero valoradas como positivas tanto por y para los hombres, como por y para las mujeres (semejantes a las características que Parsons y Bales definen como "instrumentales" y Bakan como "agénticas"); 3) los restantes ítems corresponden a características, tanto masculinas como femeninas, que son valoradas como socialmente deseables de manera diferencial en función del sexo: algunas de ellas eran valoradas como deseables especialmente para las mujeres y otras sólo para los varones. Entre estos ítems se encuadran tanto características instrumentales/ agénticas, como expresivas/ comunales.

En trabajos posteriores (Spence, Helmreich y Stapp, 1975; Spence y Helmreich, 1978), estos autores fueron delimitando aquellas características sobre las que parecía existir un mayor acuerdo, con respecto a su asociación con uno u otro género, configurando la versión corta del PAQ, con 24 ítems, agrupados en 3 sub-escalas de 8 ítems:

- Escala de Masculinidad (M+): Características instrumentales socialmente deseables, que de acuerdo con las creencias estereotípicas y con las propias creencias, los varones poseen en mayor medida que las mujeres.

- Escala de Feminidad (F+): Características expresivas socialmente deseables, que de acuerdo con los estereotipos sociales y con los autoinformes, son más propias de mujeres que de varones.

- Escala de Masculinidad-Feminidad (M-F): que incluye 2 ítems referidos a características instrumentales relacionadas con dominancia y agresión, que son consideradas más deseables y propias de los varones; y 6 ítems relacionados con vulnerabilidad emocional y personal, considerados más propios y deseables en mujeres que en varones.

Los análisis de la fiabilidad y validez de esta versión del PAQ fueron satisfactorios, aunque únicamente para las escalas de Feminidad y Masculinidad, dado que se observaron dificultades para establecer tanto la estructura factorial como la consistencia interna de la escala M-F.

Lenney (1991) informa de una adecuada fiabilidad test-retest del inventario, al observar correlaciones elevadas y significativas en las dimensiones del PAQ, en dos mediciones realizadas con un intervalo temporal de 13 semanas. Asimismo, este autor considera que su validez convergente se confirma por la asociación significativa y positiva entre las puntuaciones del PAQ y las del BSRI.

De hecho, el PAQ ha sido presentado como la gran alternativa al cuestionario de evaluación de los atributos de rol de género, el Sex Role Inventory (BSRI) desarrollado por Bem (1974). Ambos autoinformes comparten el mérito de ser los primeros instrumentos creados para la evaluación de la identidad de género, formulados desde la asunción que considera que masculinidad y feminidad son dos dimensiones independientes, y no, como planteaban las concepciones tradicionales, los dos polos de una misma dimensión.

La semejanza entre el PAQ y el BSRI es palpable, ambos cuestionarios presentan similitudes en su contenido, en sus propiedades psicométricas, y en las relaciones que se establecen entre lo que evalúan y otras variables (Edwards y Spence, 1987).

Sin embargo, también presentan diferencias, tanto en la manera en la que han sido construidos, y por tanto en las asunciones subyacentes, como en el resultado final, es decir, en los aspectos de la identidad de género que finalmente evalúan.

Un primer aspecto diferencial a destacar son sus postulados teóricos de partida. El BSRI se basa en la Teoría del Esquema de Género de la propia Sandra Bem (1981a, b), y por tanto evalúa características que reflejan los esquemas estereotípicos predominantes en la sociedad. El PAQ evalúa rasgos socialmente deseables asociados a varones y mujeres y toma como punto de referencia teórico la Teoría Multifactorial del Género (Helgeson, 1994; Koestner y Aubé, 1995; Orlofsky y O´Heron, 1987; Spence, 1993).

Como consecuencia, se observan diferencias en los ítems que se incluyen en cada una de las escalas. El BSRI incluye ítems referidos a las características, tanto negativas como positivas, asociadas a uno y otro sexo, reflejando la dualidad de los estereotipos sociales. El PAQ, en su versión original, incluye únicamente ítems que son deseables para ambos sexos, pero que están más presentes en un sexo que en el otro (Barberá, 1998).

La combinación de características positivas y negativas vinculadas a cada género, en las escalas de Masculinidad y Feminidad del BSRI ha sido uno de los aspectos criticados de este inventario, y especialmente (Twenge, 1997) el hecho de incluir entre las características de feminidad adjetivos muy negativos o muy poco deseables (ej.: "*servil", "crédulo/a", "infantil*").

También ha recibido críticas la inclusión como ítems de los adjetivos "masculino" y "femenino" en las escalas de Masculinidad y Feminidad respectivamente. Autores como Pedhazur y Tetenbaum (1979) consideran que esta inclusión convierte las dimensiones evaluadas en una tautología, debido a la fuerza que estos adjetivos parece tener para autodefinirse como varón o mujer. En sus propios resultados observan que la puntuación total en Masculinidad y Feminidad permitía clasificar correctamente al 97% de los sujetos de su muestra como varones o como mujeres, pero también observan que utilizando únicamente los adjetivos masculino y femenino podían clasificar correctamente al 94% de la muestra.

Por su parte, el PAQ ha sido criticado por incluir únicamente ítems que responden a características socialmente valoradas como deseables (Spence, 1991), dado que es probable que de este modo no se estén analizando correctamente las verdaderas características socialmente asociadas a la masculinidad y la feminidad, así como la posible relación entre ambas dimensiones y otros constructos y conductas sociales.

De hecho, Spence, Helmreich y Holahan (1979) asumen esta crítica, y es con el objetivo de subsanarla con el que presentan una reformulación (EPAQ) del cuestionario anterior en el que se incluyen también rasgos prototípicos femeninos y masculinos valorados socialmente como indeseables. La ventaja con respecto al BSRI es que estas características constituyen sub-dimensiones independientes dentro del cuestionario, de modo que es posible analizar la puntuación obtenida por los sujetos en aspectos negativos y positivos vinculados a feminidad y masculinidad de manera aislada, y establecer, por tanto, su relación con otras variables y conductas de manera específica.

Las nuevas sub-dimensiones del inventario han sido elaboradas con un procedimiento similar al del cuestionario original: pidiendo a distintos grupos muestrales que identifiquen aquellas características que son socialmente definidas como negativas o indeseables y atribuidas diferencialmente a hombres y mujeres.

El EPAQ consta de 40 ítems, que evalúan, entonces, además de las escalas Masculinidad, Feminidad, y Masculinidad-Feminidad ya descritas, dos escalas correspondientes a rasgos masculinos no deseables y rasgos femeninos no deseables. Estas dos nuevas escalas son las siguientes:

- La escala M- (Aspectos negativamente valorados de la Masculinidad, Masculinidad Negativa, o Instrumentalidad no Mitigada (Unmitigated Agency): con 8 ítems, referidos a características instrumentales que describen un excesivo interés propio y poca o ninguna preocupación por otros. Incluye rasgos como hostilidad, arrogancia o cinismo.

- La escala F- (Aspectos negativamente valorados de la Feminidad, Feminidad Negativa o Comunalidad no Mitigada (Unmitigated Communion): incluye también 8 ítems que reflejan la posesión de características indicativas de una excesiva preocupación por los demás, que implica escasa preocupación por la defensa de los propios intereses. Dentro de esta escala se agrupan dos tipos de conductas: la subescala Fc- (comunalidad excesiva) incluye características como servilismo y subordinación, y la subescala Fva (expresividad verbal negativa) incluye conductas expresivas pasivas como ser quejica, demandante o lloroso.

Los análisis psicométricos de este instrumento ponen de manifiesto una adecuada fiabilidad para las dimensiones de Masculinidad y Feminidad positivamente valoradas (M+ y F+) y para la nueva dimensión de Masculinidad negativamente valorada (M-) (Tabla 2). Sin embargo, los datos son poco satisfactorios con respecto a las escalas M-F y F- (Helmreich, Spence y Wilhelm, 1981).

Este hecho ha generado que en la mayoría de los trabajos recientes el EPAQ se utilice especialmente para evaluar aquellas dimensiones cuya consistencia y validez ha sido suficientemente documentada: Masculinidad Positiva, Feminidad Positiva y Masculinidad Negativa.

Diferentes investigaciones apoyan tanto la fiabilidad (Jenkins y Aubé, 2002; McCreary, Saucier y Courtenay, 2005; Mosher y Danoff-Burg, 2005) como la validez convergente y discriminante de estas dimensiones del EPAQ (ej.: Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981; Helgeson, 1993, 1994; Helgeson y Fritz, 1999; Helmreich, Spence y Wilhem, 1981; Lenney, 1991; Vergara y Páez, 1993).

TABLA 2: Coeficientes de fiabilidad (alpha de cronbach) de las dimensiones M+, M- y F+ del PAQ y del EPAQ en diferentes estudios

ESTUDIOS	M+	F+	M-
Spence, Helmreich y Holahan (1979) PAQ (55 ítems)	.85 - .94	.79 - .84	
Spence y Helmreich (1978) PAQ (24 ítems)	.85	.82	
Helmreich, Spence y Wilhelm (1981) PAQ (24 ítems)	.67 - .78	.72 - .80	
Yoder et al. (1982) PAQ (24 ítems)	.73 - .77	.65 - .74	
Helmreich, Spence y Wilhelm (1981) EPAQ (40 ítems)	.74	.75	.69 - .70
Bradbury, Campbell y Fincham (1995) EPAQ (40 ítems)	.78 - .79	.74 - .80	.68 - .78
Helgeson y Fritz (1999) EPAQ (24 ítems)	.70 - .77	.72 - .81	.60 - .85
Jenkins y Aubé (2002) EPAQ (28 ítems)	.75	.75	.75
McCreary, Saucier y Courtenay (2005) EPAQ (24 ítems)	.73-.74	.62-.71	.70-.80
Mosher y Danoff-Burg (2005) EPAQ (24 ítems)	.68-.72	.69-.71	.74-.79

Por ello, en la presente investigación hemos utilizado estas tres dimensiones del EPAQ para evaluar:

a) M+: características que definen la masculinidad y que son socialmente valoradas de modo positivo, por ejemplo: "*Confiado en uno mismo/a", "Perseverante*".

c) M-: características que definen la masculinidad y que son socialmente valoradas de modo negativo, por ejemplo: "*Hostil", "Dictatorial*".

c) F+: características que definen la feminidad y son socialmente valoradas de modo positivo, por ejemplo: "*Comprensivo/a", "Cariñoso/a*".

Cada subescala consta de 8 ítems, presentados en forma de pares dicotómicos, que representan los dos polos de la característica aludida (adjetivo bipolar). Cada ítem se acompaña de una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, en la que los sujetos deben indicar en qué medida cada adjetivo es descriptivo de uno mismo. Las opciones incluyen desde "nada característico de mi" (valor 1) hasta "extremadamente característico de mi" (valor 5). La puntuación total del sujeto en cada dimensión es el resultado de sumar las respuestas a los ítems que la componen.

4.4.2.2. Unmitigated Communion Scale -UCS-

Esta escala fue desarrollada por Helgeson y Fritz (Fritz y Helgeson, 1998; Helgelson, 1993, 1994; Helgeson y Fritz, 1999, 2000) precisamente con el objetivo de disponer de un instrumento que permitiese valorar adecuadamente los aspectos de la Feminidad vinculados a un exceso de orientación hacia otros, que podría ser indicativo de una escasa preocupación por uno mismo. Básicamente las autoras consideran que los dos instrumentos más utilizados para evaluar la feminidad (el BSRI de Bem, 1974; y, el PAQ de Spence, Helmreich y Holahan, 1979), incluyen características orientadas a establecer y mantener buenas relaciones con otros, que son congruentes con la definición original de comunalidad (Bakan, 1966), pero que no recogen adecuadamente las características de comunalidad no mitigada.

La UCS fue utilizada por primera vez en un trabajo (Helgelson, 1993) para evaluar en qué medida la preocupación excesiva por el otro, en un grupo de mujeres encargadas del cuidado de familiares enfermos, podía conllevar la exclusión de las propias necesidades, incrementándose de este modo la probabilidad de que desarrollasen problemas físicos y psicológicos.

Posteriormente Hegelson (1994), como hemos señalado, plantea que este instrumento podría ser una buena alternativa (al BSRI y al EPAQ) para la evaluación de la Comunalidad No Mitigada. Como consecuencia procede a la adaptación del cuestionario para incrementar sus posibilidades de aplicación a un rango de población mayor, modificando para ello la expresión de algunos ítems y añadiendo un nuevo ítem (Fritz y Helgeson, 1998).

Finalmente la UCS queda constituida por 9 ítems, que evalúan:

- La tendencia a priorizar las necesidades de otros por encima de las propias (ej.: *"siempre sitúo las necesidades de otros por encima de las mías"*), y

- La actitud negligente respecto a los propios intereses o necesidades (ej.: "*incluso estando agotado/a, no me negaría a ayudar a otros*").

Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 5 puntos, que evalúa el grado de acuerdo del sujeto con el hecho de que cada afirmación pueda aplicarse a su modo

de actuar. Los valores asignados a cada respuesta oscilan entre 1 ("En desacuerdo") y 5 ("Completamente de acuerdo"). Se obtiene una única puntuación en Comunalidad No Mitigada (CNM) sumando las respuestas de todos los ítems.

Los propios trabajos de Helgelson y Fritz (Helgelson, 1994; Helgelson y Fritz 1998) muestran, de acuerdo con lo esperado, que la CNM correlaciona positiva y significativamente con la F+ evaluada con el EPAQ. Sin embargo, cada uno de estos aspectos de la feminidad muestra relaciones específicas y diferenciales con otras variables, lo que es interpretado como un indicador de que se trata de dos facetas independientes de la feminidad. Por ejemplo, y también de acuerdo con las hipótesis de partida de las autoras, la comunalidad no mitigada correlaciona negativa y significativamente con el autoconcepto y la estabilidad emocional; mientras que no se observa correlación significativa entre ambos constructos y los aspectos socialmente valorados de la feminidad.

Por ello, Helgelson y Fritz (1998) afirman que aunque la preocupación por el cuidado de otros es una característica asociada tanto a la F+ como a la CNM, las personas que alcanzan altas puntuaciones en Comunalidad no Mitigada presentan una sobre-involucración en el bienestar de los demás, que les genera un alto nivel de estrés, y que puede provocar depresión, insatisfacción, e incluso conductas autolesivas (consumo de drogas, etc.).

En cuanto a las características psicométricas, tanto los trabajos de los autores (Fritz y Helgeson, 1998; Helgeson, 1993, 1994; Helgeson y Fritz, 1998, 1999) como los de otros investigadores (Nagurney, 2007; Reynolds, Helgeson, Seltman, Janicki, Page-Gould y Wardle, 2006) indican que esta escala presenta índices adecuados de fiabilidad (Tabla 3) y validez.

TABLA 3: Coeficientes de fiabilidad de la UCS en diferentes estudios

ESTUDIO	Alpha de Cronbach
Helgeson (1993)	.72
Fritz y Helgeson (1998)	.71
Saragovi et al. (1997)	.73
Helgeson y Fritz (1999)	.69 - .76
Koravik y McCreary (2000)	.77
Danoff-Burg, Mosher y Grant (2006)	.75
Reynolds et al. (2006)	.75
Nagurney (2007)	.77

4.4.2.3. Aggression Questionnaire -AQ-

Este instrumento, diseñado por Buss y Perry (1992), se ha convertido en uno de los más utilizados para la evaluación de la agresión física y verbal. Prueba de ello es que ha sido adaptado para su aplicación en distintos países, por ejemplo Holanda (Meesters, Muris, Bosma, Schouten y Beuving, 1996), Eslovaquia (Lovas y Trenkova, 1996) o España (Andreu, Peña y Graña, 2002).

El AQ es una versión ampliada y mejorada del inventario original creado por Buss y Durkee (Buss-Durkee Hostility Inventory, BDHI, 1957). Su propósito es evaluar lo que los autores definen como distintos componentes de la agresividad: a) el componente instrumental/conductual: agresión física y verbal, b) el componente emocional/afectivo: ira, y c) el componente cognitivo: hostilidad.

Así, el AQ está compuesto por 29 ítems, agrupados en cuatro subescalas:

- Agresión Física (9 ítems), ej.: "*He amenazado físicamente a gente que conozco*".
- Agresión Verbal (5 ítems), ej.: "*No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo".*
- Ira (7 ítems), ej.: "*Cuando me siento frustrado/a, muestro mi irritación*".
- Hostilidad (8 ítems), ej.: "*Soy bastante envidioso/a"*.

Cada ítem se presenta acompañado de una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, que evalúa el grado en el que la característica presentada es propia del sujeto, y abarca desde "Nada característico de mi" (valor 1) hasta "Extremadamente característico de mi" (valor 5).

Las subescalas más utilizadas son las referidas a los dos tipos de agresión, agresión física y agresión verbal, que son las que emplearemos en el presente trabajo.

Una de las razones para la selección de este instrumento, además del hecho, ya reflejado en la revisión de la literatura, de ser uno de los cuestionarios más utilizados en el estudio de la agresión, se relaciona con que recientemente Andreu, Peña y Graña (2002) realizaron una adaptación del mismo, utilizando una amplia muestra de 1.382 jóvenes españoles, con la que verificaron la adecuación básica de su estructura factorial, así como unos índices muy adecuados de validez y fiabilidad.

Aunque Andreu, Peña y Graña (2002) proponen la conveniencia de eliminar 3 de los ítems del inventario, en este trabajo hemos utilizado la versión original (29 ítems), aunque siguiendo en la mayoría de los casos la traducción realizada por Andreu, Peña y Graña (2002).

Los datos sobre la fiabilidad de la las subescalas, en distintos trabajos, incluido nuestro trabajo previo, se presentan en el Tabla 4.

TABLA 4: Coeficientes de fiabilidad (alpha de cronbach) de las subescalas del AQ en distintos estudios

ESTUDIO	Agresión Física	Agresión Verbal
Buss y Perry (1992)	.85	.72
Archer, Holloway y McLoughlin (1995)	.82	.68
Andreu, Peña y Graña (2002)	.86	.68
Archer y Webb (2006)	.82	.75
Sánchez, Moreira y Mirón (2011)	.82	.67

4.4.2.4. Direct and Indirect Aggression Scales -DIAS-

Esta escala fue desarrollada por Björkqvist, Lagerspetz y Österman (1992), con la finalidad de evaluar el comportamiento agresivo, en sus modalidades de agresión directa (verbal y física) e indirecta (manipulación social). Puede ser utilizado como autoinforme o como instrumento de evaluación de la conducta de un tercero. Además se presenta en dos versiones que permiten recoger información tanto del agresor como de la víctima.

Consta de 24 ítems agrupados en tres subescalas:

- Agresión Física directa (5 ítems), ej.: "*Haces tropezar a alguien deliberadamente*".
- Agresión Verbal directa (7 ítems), ej.: "*Tomas el pelo a alguien", "Insultas a alguien*".
- Agresión Indirecta (12 ítems), ej.: "*Expulsas a alguien con el que te has enfadado fuera del grupo*".

Las opciones de respuesta se presentan en una escala tipo Likert de 5 puntos, que evalúan la frecuencia de realización de la conducta en cuestión, y que incluyen desde "Nunca" (valor asignado de 0) hasta "Muy a menudo" (valor asignado de 5).

Este es uno de los instrumentos utilizados con mayor frecuencia para el análisis de la conducta agresiva, especialmente de la agresión indirecta (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Huesmann y Fraczek, 1994). Los resultados de los trabajos previos avalan la fiabilidad de las escalas que lo componen (Tabla 5).

TABLA 5: Coeficientes de fiabilidad (alpha de cronbach) para la dimensiones del DIAS en diferentes estudios

ESTUDIO	Agresión Física	Agresión Verbal	Agresión Indirecta
Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz (2000)	.96	.91	.92
Toldos (2005)	.89	.62	.88
Sánchez, Moreira y Mirón (2011)	.81	.58	.79

El propósito fundamental de incluir este cuestionario en el presente trabajo es el de disponer de una medida de la agresión indirecta (simbólica/relacional). En cualquier caso, también se utilizarán las puntuaciones en las dos restantes dimensiones (agresión física y verbal) a pesar de que puedan ser redundantes con las evaluadas por el autoinforme de Buss y Perry (1992).

Dado el carácter exploratorio de este trabajo consideramos adecuado disponer de varias mediciones del mismo tipo de agresión, dado que el instrumento de medida también ha

mostrado ser relevante con respecto a la posibilidad de encontrar o no diferencias en la frecuencia de actos agresivos de varones y mujeres.

Además, el concepto de agresión que subyace a este cuestionario, DIAS, es diferente al concepto de agresión del AQ. Según autores como Knight, Fabes y Higgins (1996) las diferencias vienen dadas no tanto por en el contenido de ambos cuestionarios, como por el método de obtener información.

El DIAS presenta ítems que tratan de medir la agresión a partir de la frecuencia de realización de las conductas ejecutadas. En cambio, el AQ pregunta sobre tendencias de comportamiento, es decir, evalúa conductas que podría realizar el sujeto, aun cuando de hecho no las haya realizado.

4.4.2.5. Reactive-Proactive Aggression Questionnaire -RPQ-

Este cuestionario fue elaborado por Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber y Liu (2006) para la evaluación de las modalidades de agresión reactiva y proactiva. Los ítems que lo componen se obtuvieron a partir de dos fuentes: propuestas de distintos autores (Barratt, 1991; Dodge y Coie, 1987; Meloy, 1988; Vitiello, Behar, Hunt, Stoff y Ricciuti, 1990) sobre estos dos conceptos, y los informes de profesores acerca de las conductas de esta tipología agresiva observadas en sus alumnos (Brown, Atkins, Osborne y Milnamow, 1996; Dodge y Coie, 1987).

Aunque inicialmente constaba de 26 ítems, la versión final, como consecuencia de los análisis psicométricos realizados, está constituida por 23, agrupados en dos dimensiones:

- Agresión Proactiva (12 ítems), ej.: "*Realizas actos vandálicos por diversión*".
- Agresión Reactiva (11 ítems), ej.: "*Reaccionas enfadándote cuando te provocan*".

Tanto los ítems que hacen referencia a la agresión reactiva como los que evalúan agresión proactiva, incluyen conductas de agresión física (ej.: "*Te peleas con otros para demostrar quién manda*") y verbal (ej.: "*Gritas a otros cuando te molestan*"). Lo importante en el instrumento no es la modalidad de conducta agresiva de que se trate sino la motivación y el contexto

situacional de la agresión. Es decir, evalúa si la conducta agresiva es consecuencia de una provocación (agresión reactiva) (ej.: *"Golpeas a otros para defenderte*"), o tiene un fin instrumental (agresión proactiva) (ej.: "*Molestas u ofendes a otros para ganar un juego*"). Todos los ítems evalúan la frecuencia de realización de la conducta presentada por medio de una escala de respuesta tipo Likert que incluye las opciones "Nunca" (valor 0), "Algunas veces" (valor 1) y "Muy a menudo" (valor 2).

El instrumento puede ser utilizado para obtener una puntuación global en agresión, pero habitualmente se utiliza para obtener dos puntuaciones independientes de la agresión proactiva y la agresión reactiva. Raine et al. (2006) señalan que esta última opción es mucho más recomendable si se pretende analizar las posibles características diferenciales de estos tipos de conducta agresiva. Por ejemplo, los propios hallazgos de estos autores indican que ambas modalidades de agresión se asocian diferencialmente con algunas variables de personalidad (ej.: impulsividad), psicosociales (ej.: motivación escolar) y conductuales (ej.: tácticas represivas violentas).

Los datos sobre fiabilidad del instrumento son satisfactorios (Tabla 6). Andreu, Peña y Ramírez (2009) presentan los resultados de su aplicación a una muestra de 732 adolescentes españoles de entre 12 y 17 años, y constatan la estructura bifactorial propuesta; así como unos índices de validez y fiabilidad aceptables.

TABLA 6: Coeficientes de fiabilidad (alpha de cronbach) para las subescalas del RPQ en distintos estudios

ESTUDIO	Agresión Proactiva	Agresión Reactiva
Raine et al. (2006)	.84 - .87	.81 - .86
Andreu, Peña y Ramírez (2009)	.87	.84
Sánchez, Moreira y Mirón (2011)	.78	.71

4.4.2.6. Expression Aggression Questionnaire -EXPAGG-

Esta escala fue elaborada por Campbell, Muncer y Coyle (1992) específicamente con el propósito de evaluar las posibles diferencias entre varones y mujeres en sus representaciones sociales de la agresión.

En sus propios trabajos (Campbell y Muncer, 1987; Muncer y Campbell, 2000) observan una tendencia diferencial, en el sentido de que mientras las mujeres definen sus conductas agresivas como resultado de pérdidas de autocontrol, derivadas, por ejemplo, del estrés acumulado (es decir, mantienen una representación expresiva); los varones entienden su agresión como una conducta cuyo propósito es ejercer control sobre otros, motivada con frecuencia por desafíos a su autoestima e imagen pública (representación instrumental).

Partiendo de un listado inicial de 40 ítems, las sucesivas pruebas psicométricas han llevado a modificaciones en el número de ítems hasta obtener una versión de 20 ítems, y otra de 16 ítems. Los índices de fiabilidad (Tabla 7) y la validez de las distintas versiones son en general satisfactorios.

TABLA 7: Coeficientes de fiabilidad (alpha de cronbach) para las subescalas del EXPAGG en diferentes estudios

ESTUDIO	Agresión Instrumental	Agresión Expresiva
Archer y Haigh (1997a) EXPAGG (Versión revisada 40 ítems)	.85 - .89	.72 - .84
Campbell, Sapochnik y Muncer (1997) EXPAGG (20 ítems)	.68	.66
Campbell et al. (1999) EXPAGG (16 ítems)	.80	.62
Astin, Redston y Campbell (2003) EXPAGG (16 ítems)	.77	.67

En la versión original del instrumento cada ítem se presenta como una afirmación inconclusa que el sujeto debe completar seleccionando entre dos posibles finales aquel más descriptivo de sí mismo. Cada una de las opciones representa una visión de la agresión: expresiva versus instrumental. El implícito de este formato de respuesta es la asunción de que ambas representaciones sociales son unidimensionales y bipolares (Campbell, Muncer, McManus y Woodhouse, 1999), es decir, que un individuo podrá mantener una visión de la agresión o bien instrumental o bien expresiva, pero no ambas.

Sin embargo, otros autores (Archer y Haigh, 1997a, b), e incluso algunos de los trabajos del equipo de Campbell (Astin, Redston y Campbell, 2003; Campbell et al., 1999), aplican el cuestionario de manera que sea posible obtener la puntuación de los sujetos en ambos tipos de representación de la agresión. Admitiendo, entonces, la posibilidad de que un mismo individuo sostenga ambas visiones de la agresión, aunque en distinto grado.

Los resultados de la investigación con ambos formatos de respuesta han puesto de manifiesto que con cualquiera de ellos se observan diferencias entre sexos en el modo en que explican la agresión (Campbell, 1999; Muncer y Campbell, 2000).

La validación del EXPAGG en población adolescente española fue realizada por Andreu, Peña y Graña (2000), utilizando una muestra de 1.382 estudiantes entre 15 y 25 años. Estos autores aplicaron la versión del cuestionario con 20 ítems y utilizaron los dos formatos de respuesta: el formato original en el que los sujetos debían elegir entre una de las dos respuestas posibles (instrumental vs. expresiva), y además una escala tipo Likert de 5 puntos, que permitía elegir en qué medida estaban de acuerdo con la afirmación que habían completado. La fiabilidad obtenida para esta adaptación del cuestionario original alcanzó un valor de $\alpha = .76$.

En el presente trabajo hemos aplicado la versión de 16 ítems, que consta de afirmaciones ya construidas, la mitad de las cuales reflejan una visión instrumental de la agresión y la otra mitad una visión expresiva de esta conducta. Así, obtendremos dos puntuaciones en las dimensiones:

- Representación Expresiva de la agresión: 8 ítems referidos a interpretaciones expresivas de la agresión, por ej.: "*Después de pelear con alguien me siento mal y culpable*".

- Representación Instrumental de la agresión: 8 ítems referidos a interpretaciones instrumentales de la conducta agresiva, por ej.: "*Después de agredir a alguien generalmente pienso que se lo estaba buscando".*

Utilizamos el formato de respuesta en el que el sujeto debe indicar su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones en una escala tipo Likert de 5 puntos, que abarca desde "Totalmente en Desacuerdo" (valor asignado de 0) hasta "Totalmente de Acuerdo" (valor 4).

4.5. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Una vez seleccionados los instrumentos de medida, se procedió a aplicarlos a una pequeña muestra de individuos de edades semejantes a las que iban a formar parte de la muestra

general, con el objetivo de detectar posibles problemas de comprensión o expresión de los ítems, así como para valorar el tiempo medio necesario para cumplimentarlos. Como consecuencia de este pase previo, ningún ítem tuvo que ser modificado, y además, permitió estimar el tiempo necesario para la realización de la prueba en torno a 25-30 minutos.

La muestra del trabajo está compuesta por estudiantes universitarios matriculados en los 7 Campus universitarios gallegos (Tabla 8): Universidad de Vigo (Campus de Vigo, Campus de Pontevedra y Campus de Ourense), Universidad de Santiago (Campus de Santiago y Campus de Lugo), y Universidad de A Coruña (Campus de A Coruña y Campus de Ferrol).

Tabla 8: Número y porcentaje de sujetos de cada Campus y Facultad

	CAMPUS	FACULTAD	CURSO	N	%
Universidad de Santiago de Compostela	Santiago	Farmacia	1º	63	9.9
		Psicología	1º, 5º	64	10.1
		Matemáticas	2º, 4º	46	7.2
		E. T. S. de Ingeniería Química	4º	35	5.5
		C.C.Económicas	5º	1	0.2
		Comunicación Audiovisual		1	0.2
	Lugo	Humanidades	1º, 3º, 4º, 5º	13	2
		Filología Hispánica	2º, 3º, 4º, 5º	19	3
		Escuela Politécnica Superior	2º	15	2.4
		Veterinaria	2º	6	0.9
Universidad de Vigo	Vigo	C.C.Económicas	4º	16	2.5
		C.C.Empresariales	1º	58	9.1
		E. U. de Ingeniería Industrial	2º, 3º	36	5.7
	Ourense	Educación Social	1º, 3º	43	6.8
	Pontevedra	Bellas Artes	1º, 4º	30	4.7
Universidad de A Coruña	A Coruña	Derecho + Económicas	4º, 5º	28	4.4
		Derecho	1º, 2º	74	11.6
		E. U. de Relaciones Laborales	3º	20	3.1
		Biología	2º, 4º	32	5
		INEF		8	1.3
	Ferrol	Relaciones Laborales	1º, 2º	20	3.1
		Sin identificar		8	1.3
	Muestra Total			636	100

Los estudiantes fueron localizados en las aulas y horarios habituales de clase, previo acuerdo con los decanos y/o profesores. Todos ellos fueron informados del propósito del trabajo y dieron su consentimiento para participar en el mismo. Se les insistió en la importancia de contestar a todos los ítems, así como en el carácter anónimo de la información proporcionada.

Aunque se recogieron un total de 745 encuestas, finalmente formaron parte de la muestra un total de 636 estudiantes. La eliminación de 109 encuestas fue consecuencia de distintos motivos: entre ellos, la ausencia de respuestas en algunos de los ítems, o la observación de un patrón de respuestas que podría generar dudas acerca de la seriedad y sinceridad con la que se habían cumplimentado los cuestionarios.

Sin embargo, la causa principal fue el interés de conseguir una muestra de la población universitaria gallega proporcional en base a los siguientes criterios: sexo, Campus y Universidad. Es decir, teniendo en cuenta el número total de matriculados, de cada sexo, en los 7 campus universitarios, se estableció el porcentaje de varones y mujeres de las distintas localizaciones que deberían formar la muestra final.

Dado que la aplicación de cuestionarios se realizó grupalmente, no fue posible controlar cada criterio en el momento de la recogida de datos, de manera que, al azar, se ajustó posteriormente el número de sujetos necesarios en cada categoría previamente establecida. Además, también se limitó la edad máxima de la muestra a 35 años, con la finalidad de ajustarse al rango de edad mayoritario de la población universitaria gallega. La muestra del estudio, por tanto, es proporcional con respecto a los criterios mencionados, aun cuando no es representativa en sentido estricto. Se ha procurado, no obstante, que su número y procedencia permitan generalizar razonablemente las conclusiones a la población general de estudiantes universitarios de Galicia.

4.6. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

La muestra final consta, entonces, de 636 sujetos (259 varones y 377 mujeres) estudiantes de las tres Universidades de Galicia. Todos ellos alumnos de primer o segundo ciclo.

4.6.1. Sexo

De acuerdo con los datos de la Tabla 9, podemos observar que el 59.3 % de la muestra son mujeres y el 40.7 % varones. El mayor porcentaje de mujeres en la muestra refleja el hecho, patente en las estadísticas oficiales, de que en la actualidad existe un mayor número de mujeres que de varones cursando estudios universitarios.

Tabla 9: Frecuencia y proporción de sujetos de cada sexo

SEXO	N	%
Varones	259	40.7
Mujeres	377	59.3
Total	636	100

4.6.2. Edad

El rango de edades de la muestra es muy amplio, oscila entre los 17 y los 35 años. Pero el rango en el que se agrupa la amplia mayoría (97.3%) estaría entre los 17 y los 27 años, mientras que los sujetos de edades superiores suponen un porcentaje muy poco significativo de la muestra total. La distribución concreta por edades se detalla en la Tabla 10.

Tabla 10: Frecuencia y proporción de sujetos de cada edad

EDAD	N	%
17	5	0.8
18	152	23.9
19	112	17.6
20	80	12.6
21	81	12.6
22	83	13.1
23	38	6
24	23	3.6
25	20	3.1
26	13	2
27	12	1.9
28	7	1.1
29	4	0.6
30	2	0.3
31	1	0.2
32	1	0.2
34	1	0.2
35	1	0.2
Total	636	100

En la Tabla 11 se presentan las puntuaciones medias en esta variable, tanto para la muestra total, como en función del sexo. Conviene destacar que la media de edad es similar en ambos grupos, es decir, no existen diferencias significativas entre varones y mujeres en esta variable.

Tabla 11: Media y rango de edad para cada sexo y para la muestra total

SEXO	Media	Edad Mínima	Edad Máxima
Hombres	21.35	17	34
Mujeres	20.26	17	35
Total	20.7	17	35

Por último, en la Tabla 12 se especifica el número de varones y mujeres en cada uno de los siete Campus de las tres Universidades gallegas.

Tabla 12: Número y porcentaje de varones y mujeres por Facultades y Campus

	CAMPUS	FACULTAD	N		%	
			V	M	V	M
Universidad de Santiago de Compostela	Santiago	Farmacia	18	45	2.8	7.1
		Psicología	19	45	3	7.1
		Matemáticas	17	29	2.7	4.5
		E. T. S. Ingeniería Química	13	22	2	3.5
		C.C. Económicas	1		0.2	
		Comunicación Audiovisual	1		0.2	
	Lugo	Humanidades	2	11	0.3	1.7
		Filología Hispánica	7	12	1.1	1.9
		Escuela Politécnica Superior	13	2	2	0.3
		Veterinaria		6		0.9
Universidad de Vigo	Vigo	C.C. Económicas	6	10	0.9	1.6
		C.C. Empresariales	20	38	3.1	6
		E. U. de Ingeniería Industrial	31	5	4.9	0.8
	Ourense	Educación Social	17	26	2.7	4.1
	Pontevedra	Bellas Artes	11	19	1.7	3
Universidad de A Coruña	A Coruña	Derecho + Económicas	8	20	1.3	3.1
		Derecho	27	47	4.2	7.4
		E. U. de Relaciones Laborales	2	18	0.3	2.8
		Biología	22	10	3.4	1.6
		INEF	8		1.3	
	Ferrol	Relaciones Laborales	8	12	1.3	1.9
		Sin identificar	8		1.3	
	Total		259	377	40.7	59.3

* V = Varones / M = Mujeres

4.7. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS

De acuerdo con los propósitos del trabajo, se han realizado los siguientes análisis estadísticos (utilizando el paquete estadístico SPSS versión 15.0):

4.7.1. Análisis de frecuencias

Se entiende por distribución de frecuencias al "*conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías*" (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p. 256).

En este trabajo esta modalidad de análisis facilitó la descripción de la muestra de estudio, proporcionando información acerca de sus características de edad, sexo, Facultad, Campus y Universidad de procedencia.

4.7.2. Análisis de comparación de medias: t de Student

La prueba "t" de Student es una "*prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias*" (Hernández, Fernández y Baptista, 2007, p. 275).

En el presente estudio fue utilizada para precisar si existen o no diferencias significativas entre los dos grupos previamente determinados, en base al sexo (varones y mujeres) en la identidad de género (masculinidad, feminidad, masculinidad negativa y feminidad negativa) y en las distintas modalidades de conducta agresiva analizadas.

4.7.3. Análisis de correlación: coeficientes de Pearson

El análisis de correlación de Pearson, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2007, p. 280) es *"una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón*", que permite observar el grado de dependencia mutua entre ellas.

En este trabajo se empleó para evaluar la existencia o no de covariación estadística entre los distintos tipos de conducta agresiva (agresión verbal y física, agresión directa e indirecta, agresión reactiva y proactiva, y agresión instrumental y expresiva), y los distintos componentes de la identidad de género (masculinidad, feminidad, masculinidad negativa, feminidad negativa), tanto para varones como para mujeres.

4.7.4. Análisis de varianza (MANOVA)

Es una compleja técnica estadística, diseñada para evaluar el efecto de múltiples variables dependientes de modo combinado sobre una serie de factores (Ho, 2006; Leech, Barrett y Morgan, 2008). Además de identificar si los cambios en las variables dependientes tienen efectos significativos sobre las variables dependientes, esta técnica permite identificar las interacciones entre las variables independientes y su grado de asociación con las variables dependientes.

El MANOVA permite, por tanto, valorar el efecto simultáneo de las variables independientes sobre los distintos niveles de las variables dependientes (Leech, Barrett y Morgan, 2008), por ello proporciona datos que no pueden obtenerse con la utilización del ANOVA o de la prueba t, especialmente en los casos en los que las variables dependientes están teóricamente relacionadas entre sí.

En el presente estudio se empleó con el fin de evaluar el efecto combinado del sexo y el género sobre los distintos tipos de conducta agresiva y variables asociadas analizadas.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 5:

RESULTADOS

5.1. RANGO DE PUNTUACIONES OBTENIDAS POR LOS SUJETOS DE LA MUESTRA EN CADA UNA DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO

Antes de proceder con los análisis estadísticos de los datos, presentamos información relativa a los rangos posibles de puntuación en cada una de las variables de estudio, así como los rangos obtenidos por la muestra de este estudio (Tabla 13), con la finalidad de facilitar un primer acercamiento general a sus características.

Destaca el amplio rango de puntuaciones en todas las variables evaluadas, reflejando gran variabilidad en las respuestas de los participantes. Con respecto a las puntuaciones en las dimensiones de la identidad de género, observamos que las dimensiones en las que se alcanzan puntuaciones más bajas son la Masculinidad negativamente valorada (M-), en ambos sexos, y la Feminidad negativamente valorada (F-) en la muestra de varones, algunos de los cuales se identifican con el valor mínimo. En cuanto a las dimensiones positivas de la identidad de género encontramos varones que muestran una identificación extrema con la dimensión M+, del mismo modo que algunas mujeres alcanzan valores máximos en F+ y en F-. Estas observaciones iniciales, de confirmarse en análisis posteriores, reflejarían la tendencia esperada que sugiere un mantenimiento de los patrones tradicionalmente asociados a ambos sexos.

En cuanto a los tipos de agresión, encontramos sujetos que alcanzan las máximas puntuaciones posibles en algunas variables, tal es el caso de Agresión verbal medida a través del AQ, de la Agresión Instrumental y de la Agresión Expresiva; así como individuos que puntúan en los límites inferiores de los valores posibles en Agresión Indirecta y Agresión Proactiva. Comparando ambos sexos, destaca el mayor número de modalidades de agresión en las que los varones alcanzan la puntuación más alta, así como las bajas puntuaciones de las mujeres en algunas de las modalidades agresivas, como la Agresión Física y la Agresión Proactiva.

Tabla 13: Rangos de puntuaciones posibles y rangos obtenidos por los sujetos de la muestra en las variables analizadas

	VARIABLES	RANGOS POSIBLES	RANGOS OBTENIDOS	
			VARONES	MUJERES
EPAQ	Masculinidad Positiva	8 – 40	12 – 40	12 – 37
	Masculinidad Negativa	8 – 40	10 – 34	9 – 31
	Feminidad Positiva	8 – 40	12 – 37	16 – 40
UCS	Feminidad Negativa	9 – 45	9 – 44	18 – 45
AQ	Agresión Física	9 – 45	9 – 45	9 – 36
	Agresión Verbal	5 – 25	6 – 25	7 – 25
DIAS	Agresión Física	0 – 28	0 – 28	0 – 12
	Agresión Verbal	0 – 20	1 – 20	0 – 18
	Agresión Indirecta	0 – 48	0 – 28	0 – 39
RPQ	Agresión Reactiva	0 – 22	0 – 22	1 – 19
	Agresión Proactiva	0 – 24	0 – 24	0 – 8
EXPAGG	Representación Instrumental de la agresión	0 – 32	0 – 32	0 – 32
	Representación Expresiva de la agresión	0 – 32	0 – 32	0 – 32

5.2. PUNTUACIONES MEDIAS DE VARONES Y MUJERES EN LOS ÍTEMS DE LAS ESCALAS DE IDENTIDAD DE GÉNERO

5.2.1. Puntuaciones en los ítems del EPAQ

Con el objetivo de delimitar las autodefiniciones de género de los varones y mujeres de la muestra hemos realizado, en primer lugar, una categorización de las características que componen el EPAQ, basada en las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem, tanto en la muestra de hombres (Tabla 14) como en la de mujeres (Tabla 15). Para facilitar la lectura de estos datos se ha diferenciado entre los atributos en los que las puntuaciones medias superan el 3.5, los que alcanzan puntuaciones entre 3 y 3.5, y los que presentan medias inferiores a 3 (sobre un total posible de 5).

Entre los varones (Tabla 14) observamos que la característica con una puntuación media más elevada (3,89) es "*comprensivo"* (perteneciente a la dimensión F+), seguida por *"perseverante"* (M+), *"pendiente de los sentimientos de otros"* (F+), *"firme bajo presión"* (M+), *"cariñoso"* (F+), *"competitivo"* (M+), *"confiado en sí mismo"* (M+), *"independiente"* (M+) y *"amable"* (F+). Es decir, los varones de la muestra se definen utilizando una combinación de características de masculinidad y feminidad positivamente valoradas.

Sin embargo, los rasgos que definen la M- son los menos utilizados para definirse por los hombres de la muestra: *"Egoísta", "Arrogante", "Cínico"* y *"Hostil"*, ocupan las últimas posiciones. De hecho, los 8 últimos puestos de la clasificación, es decir, los atributos menos utilizados para definirse, se corresponden con los 8 adjetivos que conforman la escala M-. Claramente, las características negativamente valoradas de masculinidad son las que suscitan menor identificación entre los varones del estudio.

Cabría decir que los universitarios encuestados antes que decantarse por una autodefinición tradicionalmente masculina, tienden a incorporar como parte de su identidad una combinación de atributos femeninos y masculinos socialmente valorados, y a rechazar especialmente las características negativas de la masculinidad.

Tabla 14: Puntuaciones medias en cada ítem del EPAQ, ordenadas de modo descendente, en la muestra de varones (n 259)

CARACTERÍSTICA (Ítem)	MEDIA	DIMENSIÓN
Comprensivo	3.89	F+
Perseverante	3.69	M+
Pendiente de lo que sienten otros	3.66	F+
Te mantienes firme bajo presión	3.66	M+
Cariñoso	3.65	F+
Competitivo	3.62	M+
Confiado en sí mismo	3.56	M+
Independiente	3.51	M+
Amable	3.51	F+
Interesado en ayudar a otros	3.49	F+
Activo	3.46	M+
Emocional	3.38	F+
Te gusta dedicarte a los demás	3.34	F+
Cálido en las relaciones con otros	3.32	F+
Con facilidad para tomar decisiones	3.26	M+
Te sientes superior a otros	3.04	M+
Preocupado sobre todo por ti	2.99	M-
Presumido	2.75	M-
Dictatorial	2.67	M-
Codicioso	2.57	M-
Egoísta	2.45	M-
Arrogante	2.42	M-
Cínico	2.26	M-
Hostil	2.12	M-

Tabla 15: Puntuaciones medias en cada ítem del EPAQ, ordenadas de modo descendente, en la muestra de mujeres (n 377)

CARACTERÍSTICA (Ítem)	MEDIA	DIMENSIÓN
Emocional	4.15	F+
Comprensiva	4.12	F+
Pendiente de lo que sienten otros	4.02	F+
Cariñosa	3.86	F+
Interesada en ayudar a otros	3.72	F+
Perseverante	3.68	M+
Te gusta dedicarte a los demás	3.65	F+
Amable	3.64	F+
Cálida en las relaciones con otros	3.58	F+
Independiente	3.55	M+
Activa	3.52	M+
Presumida	3.26	M-
Competitiva	3.06	M+
Preocupada sobre todo por ti	2.95	M-
Te mantienes firme bajo presión	2.90	M+
Confiada en sí misma	2.88	M+
Con facilidad para tomar decisiones	2.74	M+
Te sientes superior a otros	2.56	M+
Dictatorial	2.51	M-
Codiciosa	2.33	M-
Egoísta	2.17	M-
Hostil	2.12	M-
Arrogante	1.96	M-
Cínica	1.94	M-

En el grupo de mujeres (Tabla 15), los atributos más utilizados para autodefinirse corresponden en su mayoría a características de F+: *"emocional", "comprensiva", "pendiente de lo que sienten otros", "cariñosa", "interesada en ayudar a otros", "me gusta dedicarme a los demás", "amable"* y *"cálida en las relaciones con otros"*. Aunque utilizan también tres características incluidas en la dimensión M+: *"perseverante", "independiente"* y *"activa"*

Al igual que entre los varones, aunque en este caso de acuerdo con lo esperado, las características menos utilizadas por las mujeres para describirse son las que componen la dimensión M-.

Sin embargo, las mujeres eligen poco algunas de las características de M+ más utilizadas en las descripciones de los varones: *"confiada en ti misma", "con capacidad para tomar decisiones",* y *"te mantienes firme bajo presión"*. Incluso utilizan en mayor medida para definirse una característica como *"presumida"* (de la dimensión M-) que la característica *"competitiva"* (correspondiente a M+), que es de las más valoradas entre los chicos.

Resumiendo estos hallazgos, cabría decir que, aunque se sigue manteniendo una correspondencia entre sexo y género, apreciable en las mayores puntuaciones que varones y mujeres manifiestan en la mayoría de las características de género tradicionalmente vinculadas a su sexo, especialmente si consideramos los aspectos positivos de la identidad de género (ellos se identifican en mayor medida con los atributos que definen la M+, y ellas con las características de F+), también es evidente que se confirma la tendencia descrita en trabajos previos acerca de que, con independencia de su sexo, los jóvenes desarrollan autodefiniciones en las que se combinan aspectos de la feminidad y de la masculinidad.

5.2.2. Resultados de la comparación entre las puntuaciones medias (prueba t de Student) de los varones y mujeres en las características del EPAQ y del UCS

Con la finalidad de delimitar con mayor precisión las diferencias entre sexos en las características del EPAQ, se ha procedido a realizar un análisis de comparación entre las puntuaciones medias (Prueba "t" de Student) de varones y mujeres en cada uno de sus ítems (Tabla 16). Igualmente, hemos realizado esta comparación de medias para cada uno de los ítems de la UCS (Tabla 17).

Tabla 16: Comparación entre las puntuaciones medias (Prueba "t de Student") de varones y mujeres en las características del EPAQ

EPAQ	ÍTEMS	Media Varones	Media Mujeres	t
M+	Independiente	3.51	3.55	- .45
	Activo/a	3.46	3.52	- .66
	Competitivo/a	3.62	3.06	.14***
	Con facilidad para tomar decisiones	3.26	2.74	5.65***
	Perseverante	3.69	3.68	.04
	Confiado/a en si mismo/a	3.56	2.88	7.76***
	Te sientes superior a otros	3.04	2.56	7.32***
	Te mantienes firme bajo presión	3.66	2.90	8.48***
M-	Arrogante	2.42	1.96	5.78***
	Preocupado/a sobre todo por ti	2.99	2.95	.46
	Egoísta	2.45	2.17	3.67***
	Presumido/a	2.75	3.26	- 5.59***
	Codicioso/a	2.57	2.33	2.86**
	Dictatorial	2.67	2.51	1.83
	Cínico	2.26	1.94	3.69***
	Hostil	2.12	2.12	.00
F+	Emocional	3.38	4.15	- 9.41***
	Te gusta dedicarte a los demás	3.34	3.65	- 3.87***
	Amable	3.51	3.64	- 1.77
	Interesado/a en ayudar a otros	3.49	3.72	- 3.18**
	Cariñoso/a	3.65	3.86	- 2.47*
	Pendiente de lo que sienten otros	3.66	4.02	- 5.20***
	Comprensivo/a	3.89	4.12	- 3.88***
	Cálido/a en las relaciones con otros	3.32	3.58	- 3.17**

$p \leq .001$ ***; $p \leq .01$ **; $p \leq .05$ *

Como se puede apreciar, la mayoría de los ítems que constituyen el EPAQ (Tabla 16) establecen diferencias significativas entre los chicos y las chicas de la muestra, tan sólo 7 de los 24 ítems no muestran diferencias entre sexos.

El mayor número de diferencias significativas entre ambos sexos se localizan en los ítems vinculados a la dimensión F+. Los 8 ítems que forman esta dimensión, con la excepción del ítem "*amable*", establecen diferencias significativas entre hombres y mujeres, siendo siempre las mujeres las que valoran en mayor medida cada atributo, de acuerdo con lo esperado.

Se observan diferencias significativas en 5 de los 8 ítems de la escala M+: hombres y mujeres no se diferencian en las características "*Independiente", "Activo/a"* y *"Perseverante*". Los varones puntúan significativamente más que las mujeres en las restantes características de esta dimensión: "*Competitivo/a", "Con facilidad para tomar decisiones", "Confiado/a en tí mismo/a", "Te sientes superior a otros"* y *"Te mantienes firme bajo presión*".

También existen diferencias significativas en 5 de los 8 ítems de la escala M-. Los únicos en los que no manifiestan diferencias entre sexos son *"Preocupado/a sobre todo por ti"*, *"Dictatorial",* y *"Hostil"*, igualmente poco valorados por hombres y mujeres. De los restantes ítems *"Arrogante", "Egoísta",* y *"Cínico"* son características significativamente más valoradas por los hombres que por las mujeres, y "*Presumido/a*", más valorado por las mujeres que por los hombres.

Por último, los datos de la Tabla 17, que presenta la comparación de medias de hombres y mujeres en cada ítem de la UCS, indican que se observan diferencias significativas entre sexos en todos los ítems que constituyen dicha escala, y que estas diferencias se producen en la dirección esperada: las mujeres alcanzan puntuaciones significativamente superiores a los hombres en cada una de las afirmaciones que reflejan un exceso de preocupación por otros.

Cabría concluir que son las dimensiones de feminidad, es decir, F+ y F-, las dimensiones de la identidad de género que mayores diferencias establecen entre varones y mujeres, a pesar de englobar atributos valorados por ambos.

Tabla 17: Comparación entre las puntuaciones medias (Prueba "t de Student") de los varones y mujeres en los ítems de la UCS

ÍTEMS UCS Feminidad Negativamente Valorada (F-)	Media Varones	Media Mujeres	t
Me resulta imposible tratar de conseguir lo que deseo si eso perjudica a otros	2.88	3.19	- 3.84***
Incluso estando agotado/a no me negaría a ayudar a otros	3.75	3.92	- 2.67**
Los problemas de otros me quitan el sueño	3.25	3.69	- 5.38***
Me disgusto con frecuencia por los problemas de otros	3.06	3.40	- 4.43***
Me preocupo mucho por cómo estarán las personas que me importan cuando no puedo estar con ellas	3.94	4.31	- 5.33***
No puedo decir no cuando alguien me pide ayuda	3.65	3.87	- 2.95**
Me implico demasiado en los problemas de otros	3.47	3.62	- 1.94ª
Para ser realmente feliz necesito que los demás también lo sean	3.57	3.86	- 3.56***
Siempre sitúo las necesidades de otros por encima de las mías	2.51	2.74	-3.27***

p ≤ .001 ***; p ≤ .01 **; p < .06ª

Este resultado podría estar sugiriendo que los aspectos vinculados a la Feminidad, especialmente a la F+, están siendo reafirmados en las mujeres y comenzados a asumir en los varones (de acuerdo con las elevadas puntuaciones medias obtenidas por ambas muestras), pero que siguen existiendo diferencias entre sexos, debido a que, en la misma medida en que se potencian tales aspectos en los varones, también se acentúan en las mujeres.

Con respecto a las características que definen M-, a pesar de ser las que mayor rechazo generan entre los jóvenes de la muestra, siguen siendo más utilizadas por los varones que por las mujeres.

Estos datos nos proporcionan más información confirmatoria del proceso de convergencia que venimos sugiriendo: varones y mujeres asumen como propias características tradicionalmente asociadas al género masculino (ej.: "*Independiente", "Perseverante*") y características asociadas al género femenino (ej.: *"Amable"*); pero, sigue siendo posible encontrar características que establecen diferencias entre ambas muestras, ya sea porque son valoradas como más deseables por un sexo que por el otro (ej.: *"Confiado en sí mismo"* en los varones; *"Emocional"* en las mujeres) o porque, aun siendo valoradas positivamente por ambos, son asumidas en mayor medida por uno de ellos (ej.: *"Competitivo/a"* en los varones; *"Comprensivo/a"* en las mujeres).

5.2.3. Resultados de la comparación entre las puntuaciones medias de varones y mujeres (prueba t de Student) en las dimensiones totales de la identidad de género

Por último, presentamos la comparación de las puntuaciones medias de hombres y mujeres en las dimensiones totales de la identidad de género (Tabla 18).

Tabla 18: Comparación entre las puntuaciones medias de varones y mujeres en las dimensiones de la identidad de género

	VARIABLES	Media varones	Media mujeres	t
EPAQ	M+	27.79	24.88	7.88***
	M-	20.24	19.24	2.81**
	F+	28.23	30.74	- 7.37***
UCS	F-	30.08	32.61	- 6.76***

p ≤ .001 ***; p ≤ .01 **

De acuerdo con ellas, confirmamos que los hombres puntúan significativamente más alto en ambos aspectos de la masculinidad (M+ y M) y las mujeres significativamente más alto en las dos escalas de feminidad (F+ y F-). A pesar de la convergencia en las autodefiniciones, siguen existiendo diferencias en la probabilidad de asumir como propias aquellas características que el proceso de socialización presenta como más adecuadas para cada sexo. Estos resultados tienden, por tanto, a confirmar las dos primeras hipótesis planteadas en este estudio.

5.3 RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN ENTRE LAS PUNTUACIONES MEDIAS (PRUEBA T DE STUDENT) DE HOMBRES Y MUJERES EN LOS DISTINTOS TIPOS DE CONDUCTA AGRESIVA Y EN LAS REPRESENTACIONES DE LA AGRESIÓN

En la Tabla 19 se presentan los resultados derivados de comparar las puntuaciones medias (Prueba "t de Student") de ambos sexos en cada una de las modalidades de conducta agresiva analizadas, y en las representaciones de la agresión.

Tabla 19: Comparación entre las puntuaciones medias (Prueba "t de Student") de varones y mujeres en las variables de estudio

VARIABLES		MEDIA VARONES	MEDIA MUJERES	t
AQ	Agresión Física	18.50	14.20	9.24***
	Agresión Verbal	13.64	13.20	1.57
DIAS	Agresión Física	2.92	1.13	6.28***
	Agresión Verbal	7.29	6.05	4.92***
	Agresión Indirecta	7.82	8.29	- 1.08
RPQ	Agresión Reactiva	7.76	7.84	.30
	Agresión Proactiva	2.14	.89	6.00***
EXPAGG	Representación Instrumental	12.26	7.76	8.65***
	Representación Expresiva	15.83	16.72	- 1.70

$p \leq .001$ ***; $p \leq .01$ **

Se observan diferencias entre varones y mujeres en algunas de las modalidades de conducta agresiva evaluadas, pero no en otras.

Con respecto a la agresión física, independientemente del cuestionario con el que evalúe, los varones puntúan significativamente ($p \leq .001$) más que las mujeres. Un resultado que coincide con los obtenidos en la investigación previa.

En cuanto a la Agresión Verbal, los resultados no son tan claros. Cuando este tipo de agresión es evaluada mediante el DIAS se repite el patrón anterior, los varones alcanzan puntuaciones significativamente superiores ($p \leq .001$) a los de las mujeres. En cambio, al emplear el AQ las diferencias no llegan a ser significativas, aun cuando la media de los varones es ligeramente superior a la de las mujeres. El hecho de que el instrumento de medida utilizado modifique la probabilidad de que aparezcan o no diferencias entre varones y mujeres en agresión verbal ya había sido señalado por algunos autores, y puede ser una de las razones por las que la investigación sobre agresión verbal no es tan concluyente como la referida a la agresión física. Dado que en este caso las diferencias entre ambos sexos no son tan marcadas

como las observables en agresión física, es más probable que los resultados dependan del tipo concreto de muestra analizada, de su edad, o del instrumento de evaluación que se utilice.

En agresión indirecta no se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres. Es este un hallazgo que coincide con el de algunos trabajos previos, aunque no con otros. Recordemos que es una de las categorías agresivas en las que los resultados de la investigación previa resultan menos claros.

Con respecto a las modalidades de agresión reactiva y proactiva, coincidiendo con algunos de los resultados de la literatura previa, observamos que los varones puntúan significativamente más alto en agresión proactiva (en ausencia de provocación). En cuanto a la agresión reactiva (en condiciones de provocación), aún cuando la media de las mujeres es ligeramente superior a la de los varones, la diferencia no alcanza significación estadística.

En todo caso, también es importante destacar que tanto hombres como mujeres alcanzan puntuaciones medias más elevadas en agresión reactiva que en agresión proactiva (incluso cuando la subescala de agresión proactiva incluye 12 ítems y la de agresión reactiva sólo 11). Es decir, en ambos sexos es más frecuente la conducta agresiva como consecuencia de una provocación que en ausencia de ella.

Y en cuanto a la las representaciones de la agresión, de acuerdo con lo esperado, los hombres presentan una representación instrumental de sus actos agresivos significativamente superior a las mujeres; sin embargo, y a diferencia de los hallazgos de otros autores, en nuestros datos no se observan diferencias significativas en la representación expresiva de la agresión, a pesar de que las mujeres puntúan ligeramente más alto que los varones.

También es importante destcar que tanto los hombres como las mujeres presentan puntuaciones medias más elevadas en la subescala de representación expresiva que en la de representación instrumental de la agresión.

Resumiendo, coincidiendo, en parte, con los resultados obtenidos en trabajos precedentes, nuestros datos indican que los varones realizan en mayor medida que las mujeres agresión

directa (física y verbal) y agresión proactiva, y que mantienen una representación más instrumental de la agresión.

En agresión verbal las diferencias entre sexos son menos claras que para la agresión física: aunque son los varones los que utilizan en mayor medida este tipo de agresión, sólo con uno de los cuestionarios aplicados en este estudio (DIAS) las diferencias llegan a ser estadísticamente significativas.

Sin embargo, ambos sexos se involucran por igual en conductas de agresión indirecta, y en actos agresivos que son consecuencia de una provocación (agresión reactiva).

Tampoco hay diferencias con respecto a la representación expresiva de la agresión (este último resultado no coincide con la literatura previa).

Estos resultados tienden a confirmar, con algunas matizaciones, la tercera hipótesis del trabajo: los hombres realizan más conducta agresiva que las mujeres, especialmente agresión directa y agresión en ausencia de provocación.

5.4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO, EN LAS MUESTRAS DE VARONES Y MUJERES

A continuación presentamos los resultados de los distintos análisis de correlación realizados para comprobar el grado de asociación entre las variables del estudio.

5.4.1. Correlaciones entre las cuatro dimensiones de la identidad de género

En la Tabla 20 se presentan los coeficientes de correlación de Pearson entre las 4 dimensiones de la identidad de género: M+, M-, F+ y F-, para las muestras de hombres y mujeres.

Tabla 20: Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de la identidad de género en las muestras de varones y de mujeres

		M-	M+	F+
VARONES	M+	.199***	-	
	F+	- .227***	- .080	-
	F-	- .335***	- .185**	.570***
MUJERES	M+	.257***	-	
	F+	- .139**	- .011	-
	F-	- .259***	- .186***	.369***

p ≤ .001 ***; p ≤ .01 **

Observamos, de acuerdo con lo esperado, y con los datos de investigaciones previas, que tanto para los hombres como para las mujeres ambas dimensiones de la masculinidad (M+ y M-) y de la Feminidad (F+ y F-) correlacionan positiva y significativamente. Independientemente de su sexo, cuanto mayor sea la puntuación de un sujeto en M+, mayor nivel de M- tenderá a manifestar; del mismo modo, cuantas más características de la dimensión F+ formen parte de la propia identidad, mayores también tenderán a ser los atributos de F- asumidos para definirse. Este dato confirmaría que se trata de facetas de un mismo constructo.

En cuanto a la relación entre la masculinidad y la feminidad, la correlación entre los aspectos deseables de ambos constructos (M+ y F+) no es significativa. Es un resultado consistente con los presupuestos de partida de las autoras del cuestionario, que ha sido refrendado en otros trabajos.

Sin embargo, y de nuevo coincidiendo con resultados previos, observamos una correlación significativa y negativa entre M- y F-. Dado que las características que definen M- implican un excesivo interés en el propio beneficio y las que definen F- un excesivo interés por otros, este es un resultado congruente con la teoría que subyace a los cuestionarios utilizados para evaluarlas (Helgeson, 1993; Spence, Helmreich y Holahan, 1979).

5.4.2. Correlaciones entre las distintas modalidades de agresión, y entre éstas y las representaciones de la agresión

Los coeficientes de correlación de Pearson entre las tipologías de agresión analizadas en el trabajo se presentan en las Tablas 21 (muestra de varones) y 22 (muestra de mujeres).

Tabla 21: Coeficientes de Correlación de Pearson entre las distintas tipologías de agresión en la muestra de varones (n 259)

AGRESIÓN	Física (DIAS)	Física (AQ)	Verbal (DIAS)	Verbal (AQ)	Indirecta	Reactiva	Proactiva	Represetación Instrumental
Física (AQ)	.639***	1						
Verbal (DIAS)	.588***	.462***	1					
Verbal (AQ)	.213***	.336***	.387***	1				
Indirecta	.423***	.268***	.602***	.334***	1			
Reactiva	.480***	.628***	.504***	.345***	.416***	1		
Proactiva	.719***	.565***	.558***	.302	.530***	.514***	1	
Representación Instrumental	.372***	.548***	.282***	.115ª	.241***	.389***	.352***	1
Representación Expresiva	-.062	.035	-.095	.025	-.047	.116ª	-.136*	.290***

p ≤ .001 ***; p ≤ .01 **; p ≤ .05 *; p < .06 ª

Tabla 22: Coeficientes de correlación de Pearson entre las distintas tipologías de agresión en la muestra de mujeres (n= 377)

AGRESIÓN	Física (DIAS)	Física (AQ)	Verbal (DIAS)	Verbal (AQ)	Indirecta	Reactiva	Proactiva	Representación Instrumental
Física (AQ)	.494***	1						
Verbal (DIAS)	.441***	.456***	1					
Verbal (AQ)	.254***	.400***	.455***	1				
Indirecta	.304***	.344***	.557***	.310***	1			
Reactiva	.368***	.504***	.514***	.436***	.475***	1		
Proactiva	.380***	.396***	.386***	.311***	.399***	.482***	1	
Representación Instrumental	.245***	.437***	.235***	.192***	.198***	.195***	.229***	1
Representación Expresiva	.122*	.185***	.158**	.193***	.178***	.212***	.086	.386***

p ≤ .001 ***; p ≤ .01 **; p ≤ .05 *

5.4.2.1. Resultados para la muestra de varones

En la muestra de varones observamos que las distintas modalidades de agresión, con pocas excepciones, correlacionan positiva y significativamente. Los indicadores tanto de agresión física como de agresión verbal, que evalúan el DIAS y el AQ, correlacionan también positiva y significativamente.

De acuerdo con lo esperado, la agresión física, verbal, indirecta, proactiva y reactiva correlacionan positiva y significativamente entre sí. Todas ellas muestran, además, correlación positiva y significativa con la representación instrumental de la agresión.

Sin embargo, apenas se aprecian correlaciones significativas con la representación expresiva: únicamente correlaciona (negativamente) con la agresión proactiva. Recordemos que la representación expresiva de la agresión se vincula con una interpretación de la conducta agresiva como producto de la tensión, o como pérdida momentánea de control. Por tanto, tal vez este tipo de representación haga menos probable la conducta agresiva con menor justificación (en ausencia de provocación).

5.4.2.2. Resultados para la muestra de mujeres

En la muestra de mujeres los resultados del análisis de correlación son incluso más sencillos de comentar: todas las correlaciones, entre las distintas modalidades de conducta, y entre las representaciones de la agresión, resultan positivas y significativas. Existe una única excepción, la ausencia de correlación entre la representación expresiva de la agresión y la agresión proactiva.

Los resultados obtenidos en ambas muestras son congruentes con los de trabajos previos: las personas que se implican en un tipo de agresión tienen más probabilidad de realizar también otras modalidades agresivas. Resulta igualmente congruente con lo esperado que ambas medidas de la agresión física y verbal muestren correlación positiva y significativa.

5.4.3. Resultados de los análisis de Correlación entre las dimensiones de la identidad de género y las distintas tipologías y representaciones de la agresión

Por último, presentamos los datos referidos a la correlación entre las dimensiones de la identidad de género y las distintas modalidades de conducta agresiva, para la muestra de varones (Tabla 23) y para la muestra de mujeres (Tabla 24).

5.4.3.1. Resultados para la muestra de varones

En el grupo de varones la M+ correlaciona moderada pero positiva y significativamente sólo con algunas de las conductas agresivas: la agresión física (evaluada con el AQ), y la agresión verbal (independientemente del cuestionario utilizado para evaluarla).

Sin embargo, y de acuerdo con las hipótesis del trabajo, y los resultados de la literatura anterior, se observan correlaciones positivas y significativas entre M- y todas las modalidades de conducta agresiva evaluadas, además de con la representación instrumental de la agresión. La única variable con la que M- no mantiene correlación significativa es la representación expresiva de la agresión.

Es decir, con respecto a la masculinidad, confirmamos que son especialmente los aspectos socialmente no deseables los que se asocian con la probabilidad de involucrarse en distintos tipos de agresión y con mantener una representación utilitaria de la conducta agresiva.

En cuanto a la feminidad, también de acuerdo con lo esperado, observamos que las correlaciones con la agresión tienden a ser de signo negativo: cuanto mayor sea la asunción en la propia identidad de características tradicionalmente definidas como femeninas, menor es la probabilidad de implicarse en conductas agresivas.

Tabla 23: Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de la identidad de género y las distintas tipologías agresivas, para la muestra de varones (n= 259)

	M+	M-	F+	F-
Agresión Física (DIAS)	.118	.196**	-.276***	-.324***
Agresión Física (AQ)	.130*	.259***	-.234***	-.196**
Agresión Verbal (DIAS)	.141*	.359***	-.182**	-.257***
Agresión Verbal (AQ)	.240***	.209***	-.188**	-.126*
Agresión Indirecta	-.011	.366***	-.151*	-.202***
Agresión Reactiva	.040	.234***	-.199***	-.177**
Agresión Proactiva	.134*	.315***	-.372***	-.404***
Representación Instrumental	.048	.191**	-.247***	-.190**
Representación Expresiva	-.069	-.093	.189**	.219***

p ≤ .001 ***; p ≤ .01 **; p ≤ .05 *

Tabla 24: Coeficientes de correlación de Pearson entre las dimensiones de la identidad de género y las distintas tipologías agresivas, para la muestra de mujeres (n= 277)

	M+	M-	F+	F-
Agresión Física DIAS	.033	.186***	-.216***	-.154**
Agresión Verbal DIAS	.002	.333***	-.210***	-.082
Agresión Indirecta	.075	.350***	-.130*	-.141**
Agresión Reactiva	.006	.420***	-.116*	-.110*
Agresión Proactiva	.042	.285***	-.150**	-.155**
Agresión Física	.080	.258***	-.192***	-.126*
Agresión Verbal	.158**	.297***	-.194***	-.051
Representación Instrumental	.062	.216***	-.093	-.148**
Representación Expresiva	.030	.107*	.069	.056

p ≤ .001 ***; p ≤ .01 **; p ≤ .05 *

Concretamente, tanto F+ como F- se asocian negativa y significativamente con todas las modalidades de conducta agresiva y con la representación instrumental de la agresión.

Ambas facetas de la feminidad correlacionan también significativa, pero positivamente, con la representación expresiva de la agresión.

Es decir, aunque las mujeres no se diferencian de los hombres en cuanto a sus representaciones expresivas de la agresión, aquellos hombres que puntúan alto en feminidad sí presentan mayor probabilidad de entender la agresión como una conducta excepcional que los que puntúan bajo en feminidad.

En general, entonces, cabría concluir que entre los varones la masculinidad, especialmente la M-, incrementa la probabilidad de agresión, y la feminidad tiende a disminuirla.

5.4.3.2. Resultados para la muestra de mujeres

Los datos de la muestra de mujeres (Tabla 24) coinciden, en general, con los observados en la muestra de varones.

La M+ se asocia positiva y significativamente sólo con una de las modalidades de conducta agresiva: la agresión verbal (evaluada con el AQ).

Sin embargo, M- se asocia positiva y significativamente con todas las conductas agresivas, y con ambas representaciones de la agresión. Las mujeres que se autodefinen en términos de las características asociadas a la masculinidad socialmente poco deseable realizan en mayor medida todas las modalidades de conducta agresiva, y justifican su agresión en mayor medida que las que no se definen utilizando estas características.

La F+ se asocia significativa y negativamente con todas las modalidades de conducta agresiva, independientemente del cuestionario utilizado para evaluarlas, pero no con las representaciones de la agresión.

La F- se asocia también significativa y negativamente con todas las modalidades de conducta agresiva, excepto la agresión verbal; y con la representación instrumental de la agresión.

En general cabría decir, entonces, que también entre las mujeres la asunción de características de masculinidad (especialmente de M-) tiende a incrementar la agresión y la asunción de características de feminidad a disminuirla.

5.5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA (MANOVA)

El objetivo último del presente trabajo era el de esclarecer si las diferencias observadas en conducta agresiva entre hombres y mujeres eran una cuestión de sexo y/o de género.

Con este propósito, determinar el efecto específico y combinado del género y el sexo sobre las distintas modalidades de conducta agresiva, hemos realizado un MANOVA 2 (sexo: hombre/mujer) × 2 (M+: alta/baja) × 2 (M-: alta/baja) × 2 (F+: alta/baja) × 2 (F-: alta/baja). Las conductas agresivas, y las representaciones de la agresión actuarían, entonces, como variables criterio, y el sexo y el género serían las variables predictoras.

Como paso previo al análisis hemos procedido a dividir la muestra de acuerdo con sus puntuaciones en las cuatro dimensiones de la identidad de género. Se tomó el valor de la mediana como punto de corte para diferenciar entre sujetos altos y bajos en cada una de ellas.

El número y sexo de los componentes de cada grupo alto y bajo en cada dimensión de identidad de género se detallan en la Tabla 25.

Tabla 25: Número y porcentaje de hombres y mujeres incluidos en las categorías de *alta* y *baja* masculinidad positiva, masculinidad negativa, feminidad positiva, y feminidad negativa

			n	*% con respecto al total de la categoría*	*% con respecto a la muestra total*
M+	Alta >26 N=304	Hombres	163	53.6	62.9
		Mujeres	141	46.4	37.4
	Baja ≤ 26 N=332	Hombres	96	28.9	37.1
		Mujeres	236	71.1	62.6
M-	Alta >19 N=310	Hombres	140	45.2	54.1
		Mujeres	170	54.8	45.1
	Baja ≤ 19 N=326	Hombres	119	36.5	45.9
		Mujeres	207	63.5	54.9
F+	Alta >30 N=284	Hombres	86	30.3	33.2
		Mujeres	198	69.7	52.5
	Baja ≤ 30 N=352	Hombres	173	49.1	66.8
		Mujeres	179	50.9	47.5
F-	Alta >32 N=282	Hombres	82	29.1	31.7
		Mujeres	200	70.9	53.1
	Baja ≤ 32 N=354	Hombres	177	50	68.3
		Mujeres	177	50	46.9

Aunque, de acuerdo con lo esperado, observamos que el porcentaje de varones que se encuadran en la categoría de alta M+ y alta M- es superior al de mujeres, ambos grupos incluyen porcentajes importantes de mujeres. En el grupo definido como alto en M+ el 53.6% son hombres; y en el definido como alto en M- lo son el 45.2%. Las mujeres constituyen, sin embargo, mayoría en los grupos bajos en masculinidad: suponen el 71.1% del grupo definido como bajo en M+ y el 63.5% del grupo bajo en M-. Son también mayoría en los grupos altos en feminidad: suponen el 69.7% del grupo alto en F+ y el 70.9% del alto en F-.

Existe mayor similitud en los porcentajes de hombres y mujeres en los grupos definidos como bajos en ambas dimensiones de la feminidad: Los hombres constituyen el 49.1% de los definidos como bajos en F+ y el 50% de los definidos como bajos en F-.

5.5.1. Efectos del sexo y del género sobre las distintas modalidades agresivas y las representaciones de la agresión

En la Tabla 26 se presentan los resultados de los contrastes (Traza de Pillai) que indican existencia o no de efectos significativos de las variables predictoras (sexo e identidad de género) sobre la agresión, en sus distintas modalidades, y sobre las representaciones de la agresión.

Tabla 26: Contrastes Multivariados entre las variables predictoras y las variables criterio

VARIABLES	TRAZA DE PILLAI	F MULTIVARIADA
SEXO	.212	14.531***
M+	.069	4.009***
M-	.089	5.256***
F+	.066	3.809***
F-	.026	1.449
SEXO X M-	.052	2.973***
SEXO X M+	.019	1.034
SEXO X F+	.034	1.924*
SEXO X F-	.010	.526
SEXO X M- X M+	.010	.562
SEXO X F+ X F-	.019	1.052

$p \leq .001$ ***; $p \leq .05$ *

Se analiza el efecto de las variables predictoras probadas: a) una a una (sexo, M-, M+, F+, F), b) en interacción dos a dos, combinando el sexo con cada dimensión de la identidad de género (Sexo x M+, Sexo x M-, Sexo x F+, y Sexo x F-), y c) en interacción tres a tres, combinando el sexo con ambas facetas de la masculinidad y ambas facetas de la feminidad (Sexo x M+ x M-, y Sexo x F+ x F-).

Los datos confirman que existen diferencias en conducta agresiva y/o en las representaciones de la agresión debidas a las siguientes variables e interacciones:

1. SEXO (Traza de Pillai = .212, F (11, 594) = 14.591, p = .000)
2. M+ (Traza de Pillai = .066, F (11, 594) = 3.809, p = .000)
3. M- (Traza de Pillai = .089, F (11, 594) = 5.256, p = .000)
4. F+ (Traza de Pillai = .066, F (11, 594) = 3.809, p = .000)
5. Interacción SEXO x M- (Traza de Pillai = .052, F (11, 594) = 2.973, p = .001)
6. Interacción SEXO X F+ (Traza de Pillai = .034, F (11, 594) = 1.924, p = .034)

No hay efectos significativos ni de la variable F-, ni de las interacciones SEXO x M+, SEXO x F-, SEXO x M+ x M- , ni de SEXO x F+ x F-.

En este primer contraste cabría concluir que tanto el sexo como el género, y la combinación de ambos, parecen tener efectos significativos sobre la probabilidad de implicarse en conductas que causan daño a otros.

Para determinar en qué conductas agresivas son significativos estos efectos, realizamos, a continuación, los correspondientes análisis univariados (ANOVAs), cuyos resultados se presentan en la Tabla 27.

Tabla 27: Medias, Error Típico (e.t.) y valores F de las comparaciones en función de las variables SEXO, M+, M-, y F+

AGRESIÓN	SEXO			M+			M-			F+		
	Varones (n 259)	Mujeres (n 377)	F (1, 604)	Baja M+ (n 332)	Alta M+ (n 304)	F (1, 604)	Baja M- (n 326)	Alta M- (n 310)	F (1, 604)	Baja F+ (n 352)	Alta F+ (n 284)	F (1, 604)
	Media (e.t.)	Media (e.t.)		Media (e.t.)	Media (e.t.)		Media (e.t.)	Media (e.t.)		Media (e.t.)	Media (e.t.)	
FÍSICA (DIAS)	2.42 (.24)	1.13 (.17)	18.629***	1.80 (.23)	1.74 (.19)	.046	1.27 (.20)	2.27 (.23)	11.246***	2.12 (.21)	1.42 (.22)	5.538*
FÍSICA (AQ)	17.81 (.42)	14.38 (.30)	43.807***	15.77 (.40)	16.42 (.34)	1.577	14.89 (.34)	17.29 (.39)	21.373***	16.89 (.36)	15.29 (.38)	9.516**
VERBAL (DIAS)	6.96 (.23)	6.11 (.17)	9.005**	6.59 (.22)	6.48 (.19)	.168	5.72 (.19)	7.35 (.22)	32.475***	6.86 (.20)	6.21 (.21)	5.034*
VERBAL (AQ)	13.09 (.27)	13.42 (.19)	.979	12.60 (.25)	13.91 (.21)	15.918***	12.67 (.21)	13.84 (.25)	12.800***	13.71 (.23)	12.80 (.24)	7.751**
INDIRECTA	7.62 (.43)	8.48 (.30)	2.676	8.37 (.40)	7.73 (.34)	1.498	6.57 (.34)	9.53 (.40)	31.414***	8.74 (.36)	7.36 (.38)	6.763**
REACTIVA	7.21 (.28)	7.91 (.19)	4.411*	7.49 (.26)	7.63 (.22)	.174	6.76 (.22)	8.36 (.26)	22.509***	7.79 (.23)	7.33 (.24)	1.865
PROACTIVA	1.66 (.17)	.92 (.12)	12.715***	1.34 (.16)	1.23 (.14)	.259	.83 (.14)	1.74 (.16)	19.303***	1.66 (.14)	.91 (.15)	13.071***
Representación INSTRUMENTAL	11.49 (.50)	7.96 (.35)	33.708***	9.74 (.47)	9.71 (.39)	.002	8.67 (.40)	10.78 (.46)	11.968***	10.56 (.42)	8.90 (.44)	7.406***
Representación EXPRESIVA	15.66 (.52)	16.73 (.37)	2.820	16.07 (.49)	16.32 (.41)	.146	16.07 (.42)	16.32 (.48)	.155	15.44 (.44)	16.96 (.46)	5.720*

$p \leq .001$ ***; $p \leq .01$ **; $p \leq .05$ *

5.5.1.1. Efectos del sexo

La variable SEXO establece efectos significativos sobre las siguientes modalidades agresivas: agresión física (DIAS) ($F(1, 604) = 18.629$, $p \leq .001$), agresión física (AQ) ($F(1, 604) = 43.807$, $p \leq .001$), agresión verbal (DIAS) ($F(1, 604) = 9.005$, $p \leq .01$), agresión reactiva ($F(1, 604) = 4.411$, $p \leq .05$), agresión proactiva ($F(1, 604) = 12.715$, $p \leq .00$), y sobre en la representación instrumental de la agresión ($F(1, 604) = 33.708$, $p \leq .001$).

No hay diferencias significativas debidas al sexo ni en agresión verbal evaluada con el AQ, ni en agresión indirecta, ni en la representación expresiva de la agresión.

Ser hombre incrementa la probabilidad de realizar algunas de las modalidades agresivas: agresión directa y agresión en ausencia de provocación, así como de mantener una representación instrumental de la agresión. El sexo no establece diferencias con respecto a la probabilidad de realizar agresión indirecta. Por último, ser mujer incrementa la probabilidad de realizar conducta agresiva en condiciones de provocación.

Es decir, estos resultados coinciden con los obtenidos al realizar la comparación de las puntuaciones medias entre hombres y mujeres con la prueba t de Student (Tabla 19), excepto para una variable: la agresión reactiva.

Los datos de la t indicaban que no existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en esta modalidad agresiva (a pesar de que las mujeres puntuaban ligeramente más alto), pero los datos del MANOVA indican que sí existen, y que son las mujeres las que realizan en mayor medida agresión como consecuencia de una provocación.

Esta diferencia de resultados guarda relación con el cálculo de puntuaciones medias, y con el tipo de comparaciones que manejan ambos análisis: la t de Student considera la media en cada variable independientemente de las puntuaciones de los sujetos en las restantes variables, pero el MANOVA utiliza un índice que tiene en cuenta la relación entre las puntuaciones en cada variable y las puntuaciones en las restantes variables.

En este sentido, el MANOVA proporciona un indicador más fiable de la existencia o no de diferencias significativas en los estudios que, como el nuestro, analizan el efecto de distintos factores relacionados sobre una misma conducta.

Tal como señala Morales Vallejo (2012), el MANOVA, a diferencia de la t, considera el efecto de las variables analizadas simultáneamente, y, por tanto, proporciona datos más estables que las pruebas que parcializan los datos o no los consideran en su conjunto.

Por otra parte, y en términos de resultados de la literatura previa, es necesario recordar que con respecto a esta modalidad agresiva los datos no son consistentes. Algunos trabajos encuentran diferencias entre hombres y mujeres y otros no las encuentran.

Es posible que las diferencias entre sexos en esta conducta agresiva sean de pequeña magnitud, por lo que encontrar o no diferencias significativas guarde relación con las características de la muestra utilizada en cada trabajo concreto. O que estas diferencias se manifiesten cuando se tiene en cuenta el efecto combinado de sexo y género y no cuando se examina aisladamente el efecto de uno de estos factores.

5.5.1.2. Efectos del género

Los resultados obtenidos con respecto a la identidad de género son más consistentes con los observados en la prueba t.

La M+ tiene efectos significativos sólo en una de las variables dependientes evaluadas: la agresión verbal (evaluada con el AQ) ($F (1, 604) = 15.918$, $p \leq .001$), siendo los altos en M+, hombres y mujeres, los que realizan en mayor medida esta modalidad de agresión.

La M-, sin embargo, establece efectos significativos en todas las modalidades de agresión evaluadas, excepto sobre la representación expresiva de la agresión. Son los altos en M-, hombres y mujeres, los que realizan más conducta agresiva y los que mantienen una representación más instrumental de la agresión. Concretamente, se observan efectos significativos para agresión física, ya sea evaluada con el DIAS ($F (1, 604) = 11.246$, $p \leq .001$) o

con el AQ (F (1, 604) = 21.373, p ≤ .001); agresión verbal evaluada con el DIAS (F (1, 604) = 32.475, p ≤ .001), y con el AQ (F (1, 604) = 12.800, p ≤ .001), agresión indirecta (F (1, 604) = 31.414, p ≤ .001), agresión reactiva (F (1, 604) = 22.509, p ≤ .001), agresión proactiva (F (1, 604) = 19.303, p ≤ .001); y para la representación instrumental de la agresión (F (1, 604) = 11.968, p ≤ .001).

Constatamos entonces que la masculinidad negativamente valorada establece un mayor número de diferencias que el sexo con respecto a la implicación en conducta agresiva.

La F+ establece diferencias significativas para agresión física, evaluada con el DIAS (F (1, 604) = 5.538, p ≤ .05), o con el AQ (F (1, 604) = 9.516, p ≤ .01); agresión verbal, también evaluada con el DIAS (F (1, 604) = 5.034, p ≤ .05), o con el AQ (F (1, 604) = 7.751, p ≤ .01), agresión indirecta (F (1, 604) = 6.763, p ≤ .01), agresión proactiva (F (1, 604) = 13.071, p ≤ .001), la representación instrumental (F (1, 604) = 7.406, p ≤ .001) y la representación expresiva (F (1, 604) = 5.720, p ≤ .05). Los hombres y mujeres bajos en F+ realizan en mayor medida todas las conductas agresivas y mantienen una representación menos instrumental, y más expresiva de la agresión que los altos en F+.

5.5.1.3. Efectos de la interacción Sexo X Género

Por último, y como hemos señalado, otra de las ventajas del MANOVA es que permite valorar directamente la existencia de interacciones significativas entre las variables predictoras con respecto al efecto que ejercen sobre las variables criterio.

En nuestros resultados existe interacción entre el sexo y M- y entre sexo y F+. Los resultados de los ANOVAs para cada interacción se presentan en las Tablas 28 (efectos del sexo x M-) y 29 (efectos del sexo x F+). Se incluyen además las representaciones gráficas del efecto para las cinco modalidades de agresión en las que esta interacción resulta significativa (Gráficos 1, 2, 3, 4 y 5).

Tabla 28: Medias, Error Típico (e.t.) y diferencias entre grupos para la interacción SEXO x M-

AGRESIÓN	VARONES		MUJERES		F (1, 604)	Diferencias significativas
	Baja M- (n=119) Grupo 2	Alta M- (n=140) Grupo 1	Baja M- (n=170) Grupo 3	Alta M- (n=207) Grupo 4		
	Media (e.t.)	Media (e.t.)	Media (e.t.)	Media (e.t.)		
Agresión Física (DIAS)	1.74 (.31)	3.09 (.38)	.80 (.24)	1.45 (.25)	1.422	1 > 3; 2 > 1, 4
Agresión Física (AQ)	16.29 (.54)	19.33 (.66)	13.50 (.41)	15.25 (.43)	1.536	1, 4 > 3; 2 > 1, 4
Agresión Verbal (DIAS)	6.08 (.30)	7.85 (.36)	5.36 (.23)	6.85 (.24)	.262	2 > 1, 4; 4 > 3
Agresión Verbal (AQ)	12.70 (.34)	13.48 (.42)	12.63 (.26)	14.20 (.27)	1.492	4 > 3
Agresión Indirecta	5.83 (.54)	9.41 (.67)	7.32 (.42)	9.64 (.44)	1.424	2, 3 > 1; 4 > 3
Agresión Reactiva	6.79 (.35)	7.62 (.43)	6.73 (.27)	9.10 (.28)	5.120*	4 > 2, 3
Agresión Proactiva	.99 (.22)	2.33 (.26)	.67 (.17)	1.16 (.17)	4.267*	2 > 1, 4; 4 > 3
Representación Instrumental	10.44 (.63)	12.55 (.77)	6.91 (.49)	9.01 (.51)	.000	1, 4> 3; 2 > 1, 4
Representación Expresiva	16.45 (.66)	14.87 (.81)	15.69 (.51)	17.77 (.53)	8.239**	4 > 2, 3

$p \leq .01$ **; $p \leq .05$ *

Gráfico 1: Efecto de la interacción Sexo x M- en la agresión reactiva

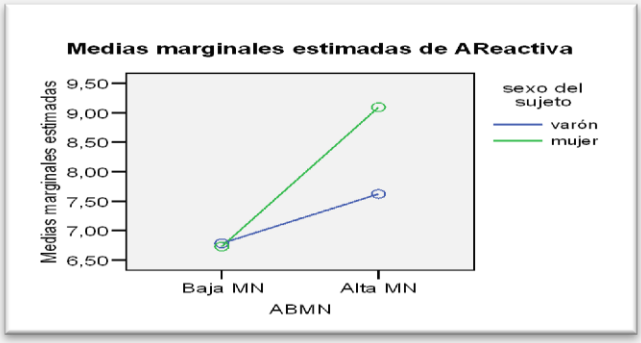


Gráfico 2: Efecto de la interacción Sexo x M- en la agresión proactiva

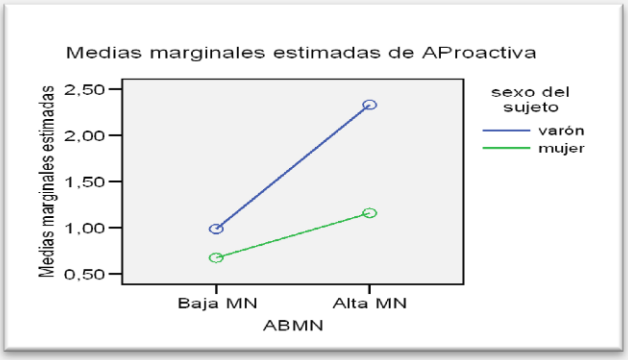


Gráfico 3: Efecto de la interacción Sexo x M- en la representación expresiva de la agresión

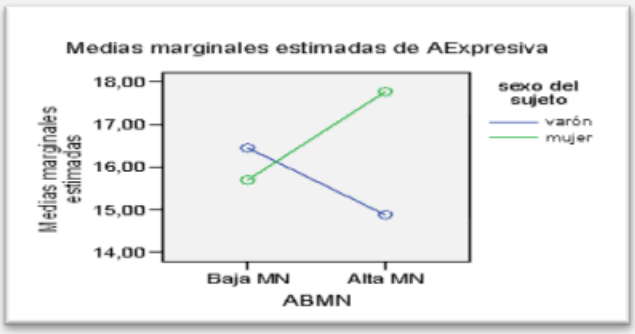


Tabla 29: Medias, Error Típico (e.t.) y diferencias entre grupos para la interacción SEXO x F+

AGRESIÓN	VARONES		MUJERES		F (1, 604)	Diferencias significativas
	Baja F+ (n=173) Grupo 1	Alta F+ (n=86) Grupo 2	Baja F+ (n=198) Grupo 3	Alta F+ (n=17) Grupo 4		
	Media (e.t.)	Media (e.t.)	Media (e.t.)	Media (e.t.)		
Agresión Física (DIAS)	2.89 (.33)	1.94 (.36)	1.36 (.25)	.90 (.24)	.662	1 > 3; 2 > 4
Agresión Física (AQ)	19.03 (.57)	16.59 (.63)	14.75 (.43)	14.00 (.41)	2.649	1 > 2, 3; 2 > 4
Agresión Verbal (DIAS)	7.19 (.31)	6.74 (.35)	6.52 (.24)	5.69 (.23)	.445	2, 3 > 4
Agresión Verbal (AQ)	13.43 (.36)	12.76 (.40)	14.00 (.28)	12.84 (.26)	.554	3 > 4
Agresión Indirecta	8.59 (.58)	6.64 (.64)	8.88 (.44)	8.09 (.42)	1.211	1 > 2
Agresión Reactiva	7.55 (.37)	6.86 (.41)	8.03 (.28)	7.80 (.27)	.479	n. s.
Agresión Proactiva	2.33 (.23)	.98 (.25)	.99 (.18)	.84 (.17)	8.251**	1 > 2, 3
Representación Instrumental	12.98 (.67)	10.01 (.74)	8.13 (.51)	7.78 (.48)	4.590*	1 > 2, 3; 2 > 4
Representación Expresiva	14.75 (.70)	16.58 (.77)	16.12 (.53)	17.34 (.50)	.233	n. s.

** p ≤ .01; * p ≤ .05

Gráfico 4: Efecto de la interacción Sexo x F+ en la agresión proactiva

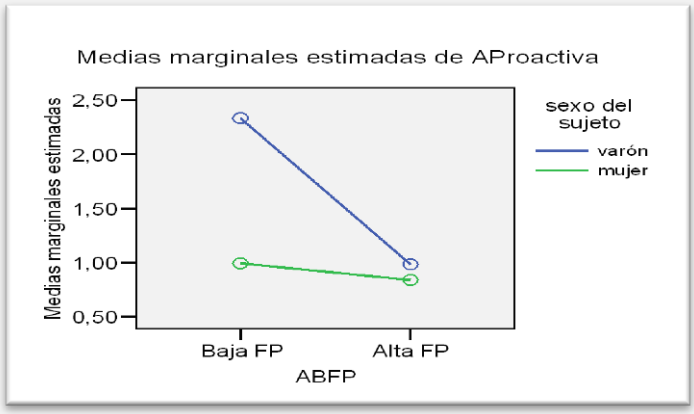
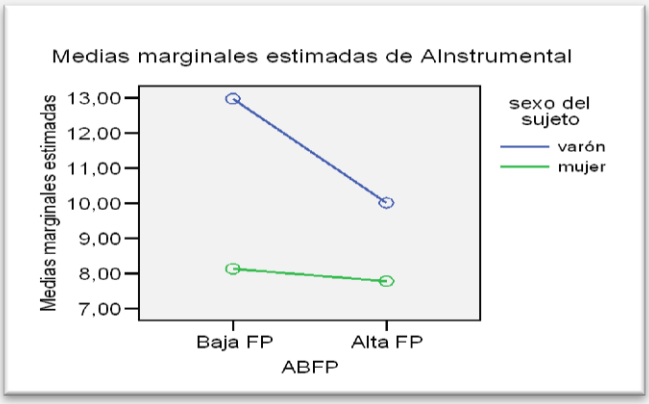


Gráfico 5: Efecto de la interacción Sexo x M- en la representación instrumental de la agresión



Interacción Sexo y Masculinidad (negativamente valorada)

En cuanto al efecto de la interacción entre el sexo y la masculinidad, concretamente SEXO x M- (Tabla 28), resulta significativo para las modalidades de agresión reactiva ($F(1, 604) = 5.120$, $p \leq .05$), y proactiva ($F(1, 604) = 4.267$, $p \leq .05$), así como para la representación expresiva de la agresión ($F(1, 604) = 8.239$, $p \leq .01$).

Con respecto a la agresión reactiva (consecuencia de una provocación), altas puntuaciones en los aspectos no deseables de la masculinidad incrementan significativamente esta modalidad agresiva tanto entre los hombres como entre las mujeres, pero la diferencia en el nivel de agresión reactiva entre altos y bajos en M- es mayor entre las mujeres que entre los varones, y las mujeres altas en M- realizan más conducta agresiva en condiciones de provocación que los varones altos en M- (Gráfico 1).

De hecho, mientras la puntuación media en agresión reactiva de los hombres y mujeres bajos en M- es similar, las mujeres altas en masculinidad negativa puntúan significativamente más que los varones altos en M- en esta modalidad agresiva. Es decir, altos niveles de M- incrementan en mayor medida la agresión reactiva en las mujeres que en los varones, hasta el punto de que las mujeres que se definen utilizando atributos de masculinidad no deseable realizan más conducta agresiva cuando son provocadas que los hombres que se definen con estos mismos atributos de masculinidad.

Con respecto a la agresión en ausencia de provocación (agresión proactiva) tanto entre los hombres como entre las mujeres, los que se definen utilizando características de masculinidad no deseable realizan significativamente en mayor medida este tipo de agresión que los bajos en M-, pero el efecto de la masculinidad no deseable es más pronunciado para los varones que para las mujeres (Gráfico 2). Es decir, altos niveles de M- incrementan en mayor medida la probabilidad de agresión proactiva de los varones que la de las mujeres.

Con respecto a la representación expresiva de la agresión, es la única variable en la que el efecto de la masculinidad juega un papel diferente en función del sexo. Mientras entre los varones altas puntuaciones en los aspectos no deseables de la masculinidad disminuyen la

probabilidad de mantener una representación expresiva de la agresión, entre las mujeres la incrementan (Gráfico 3).

El resultado de los varones se ajusta a lo esperado: en la medida en que se adoptan como propios atributos que definen la masculinidad socialmente no valorada será menos probable percibir la agresión como una conducta por la que debe uno excusarse. Sin embargo, el efecto de incremento de la representación expresiva en las mujeres es en principio contrario a los postulados teóricos acerca de este constructo.

En todo caso, este resultado reafirma la conveniencia de considerar conjuntamente los efectos del sexo y del género con respecto a la explicación de la agresión, y las conductas y creencias a ella asociadas.

Interacción Sexo y Feminidad (positivamente valorada)

Por último, observamos que el efecto de la interacción SEXO x F+ (Tabla 28) resulta significativo para la agresión proactiva ($F(1, 604) = 8.251$, $p \leq .01$) y para la representación instrumental de la agresión ($F(1, 604) = 4.590$, $p \leq .05$).

Con respecto a la agresión proactiva, tanto los hombres como las mujeres con altas puntuaciones en F+ realizan menos esta modalidad agresiva que los bajos en F+, pero este descenso en agresión asociado a la feminidad es considerablemente más pronunciado en los varones que en las mujeres (Gráfico 4). Es decir, la F+ actúa como factor protector de la implicación en agresión proactiva en mayor medida para los varones que para las mujeres.

Con respecto a la representación instrumental de la agresión, tanto los hombres como las mujeres altos en F+ mantienen una menor representación instrumental de la agresión que los bajos en F+. Pero el descenso en instrumentalidad debido a la asunción de características de feminidad es considerablemente más acusado en los varones que en las mujeres (Gráfico 5).

`

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

CAPÍTULO 6:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomados conjuntamente, los datos de este trabajo confirman, en general, las hipótesis de partida. Sintetizando los hallazgos más relevantes, cabría afirmar que:

a. Los jóvenes, varones y mujeres, asumen como parte de su identidad tanto características tradicionalmente asociadas a la identidad de género masculina como características asociadas a la identidad de género femenina (es decir, nuestros datos confirman la hipótesis 1).

b. A pesar de ello, los hombres alcanzan puntuaciones más elevadas en aquellas características que definen la masculinidad y las mujeres en las que definen la feminidad (de acuerdo con lo planteado en la hipótesis 2).

c. Los varones realizan más que las mujeres algunas de las modalidades de conducta agresiva, concretamente agresión directa -física y verbal- y agresión proactiva (en ausencia de provocación). Sin embargo, no hay diferencias significativas entre sexos en agresión indirecta; y las mujeres realizan, ligera pero significativamente, más agresión como consecuencia de una provocación (agresión reactiva) que los varones. Estos datos tienden a confirmar la hipótesis 3.

d. Los varones mantienen una mayor representación instrumental de la agresión que las mujeres; pero, en contra de lo esperado, no hay diferencias entre hombres y mujeres con respecto a la representación expresiva de la agresión (es decir, la hipótesis 4 sólo recibe confirmación parcial).

e. Altas puntuaciones en masculinidad, especialmente en masculinidad socialmente no valorada, incrementan la probabilidad de realizar todas las modalidades de conducta agresiva, en ambos sexos (se confirma, entonces, la Hipótesis 5).

f. Altas puntuaciones en masculinidad se asocian con la representación instrumental de la agresión en ambos sexos (lo que confirmaría la hipótesis 6).

g. Altas puntuaciones en Feminidad, con independencia del sexo, se asocian con menores niveles de agresión (confirmando la hipótesis 7).

h. Altas puntuaciones en Feminidad se asocian con una representación expresiva de la agresión, pero sólo entre los varones; entre las mujeres altas puntuaciones en feminidad hacen menos probable mantener una representación instrumental de la agresión (confirmando sólo parcialmente la hipótesis 8).

Pero estas conclusiones generales, y el apoyo que proporcionan a las hipótesis del trabajo, deben ser matizadas.

6.1. LA RELACIÓN ENTRE SEXO Y GÉNERO

Con respecto a la relación entre sexo y género nuestros datos indican, en primer lugar, que varones y mujeres se definen, mayoritariamente, utilizando una combinación de características de masculinidad y feminidad positivamente valoradas.

Los hombres se definen a sí mismos como comprensivos, perseverantes, preocupados por los sentimientos de otros, capaces de mantenerse firmes bajo presión, cariñosos, competitivos, confiados en sí mismos, independientes y amables.

Las mujeres dicen de sí mismas que son emocionales, comprensivas, preocupadas por los sentimientos de otros, cariñosas, interesadas en ayudar, perseverantes, dedicadas a los demás, amables, cálidas, independientes y activas.

Este primer acercamiento a las autodefiniciones de género posibilita confirmar esa tendencia a la concordancia de la que informan otras investigaciones (ej.: Carver et al., 2013; Masser y Abrams, 1999). Chicos y chicas se perciben a si mismos como comprensivos,

cariñosos, amables y preocupados por los sentimientos de otros (todas ellas características incluidas en la definición de feminidad), y se perciben también como independientes (característica incluida en la masculinidad).

Pero los hombres consideran además que son competitivos, capaces de mantenerse firmes bajo presión, y confiados en sí mismos; mientras que las mujeres se presentan como cálidas e interesadas en ayudar a otros. Es decir, el estereotipo masculino sigue estando más presente en las autodefiniciones de los varones y el femenino en el de las mujeres. Este dato se confirma al comparar las medias de chicos y chicas en cada ítem y en las dimensiones globales de masculinidad y feminidad. Estamos en un proceso de convergencia, que sin embargo no alcanza la concordancia total.

De acuerdo con autores como Crawford y Unger (2004), Masser y Abrams (1999), Strough et al. (2007) o Twenge (1997, 2001) esta convergencia, apreciable en distintas sociedades, es debida más al cambio observado en las autodefiniciones de las mujeres, que al cambio en las autodefiniciones de los hombres.

La teoría de los roles sociales (Eagly y Wood, 1982; Eagly y Steffen, 1984; Eagly, Wood y Diekman, 2000; Eagly y Diekman, 2003; Wood y Eagly, 2010) postula que dado que las características asociadas a cada sexo son la consecuencia de los roles que la sociedad asigna a hombres y mujeres, a medida que la división de los trabajos asignados a los sexos cambie, las características definidas como deseables para los varones y mujeres también cambiarán.

Algunos autores (ej.: Lueptow, Garovich and Luepton, 1995, 2001), al confirmar el hallazgo de la existencia de diferencias, todavía en la actualidad, y en las sociedades denominadas avanzadas, en las autodefiniciones de hombres y mujeres, concluyen que las explicaciones de las diferencias entre sexos basadas en factores socio-culturales (tales como el rol de género) han fracasado. Sin embargo, Wood y Eagly (2010) en el capítulo *Gende*r, del más reciente Handbook de Psicología Social, afirman que este hallazgo sólo indica que, en contra de la opinión de algunos, los roles sociales están cambiando más lentamente de lo que en un principio podríamos pensar, y que, de hecho, en esas sociedades "avanzadas" continúan legitimizandose desigualdades sociales en base al sexo: las mujeres continúan siendo mayoría en puestos subordinados, y minoría en puestos directivos, y siguen protagonizando roles de cuidadoras tanto en el ámbito laboral como en el familiar. Además, los cambios en la asunción

de roles por parte de varones y mujeres no son similares: las mujeres están ocupando roles tradicionalmente asignados a los varones en mayor medida que los hombres roles tradicionalmente femeninos relacionados con el cuidado de otros. Estas autoras señalan, además, que los estereotipos de género, como todos los estereotipos, se modifican más lentamente que las conductas a ellos asociadas (en este caso que los roles sociales), por lo que es perfectamente asumible, y no invalida la teoría, que el cambio en los roles vaya por delante del cambio en los estereotipos de género. Wood y Eagly (2010) concluyen que el único modo de lograr la igualdad de género, tanto en conducta como en autodefinición, sería conseguir en varones y mujeres una ocupación idéntica o al menos equitativa de los distintos roles sociales, hecho que no ha ocurrido todavía.

Nuestros resultados apoyan la tendencia a la convergencia, pero esta parece ser debida tanto a una mayor asunción de características de masculinidad por parte de las mujeres como a la mayor asunción de características de feminidad por parte de los varones.

Este resultado podría ser consecuencia de la mayor valoración social, todavía débil, pero apreciable, de determinadas características femeninas, así como de la devaluación o pérdida de prestigio de ciertas características tradicionalmente masculinas, que otros autores han señalado (ej.: Barberá, 2004; Delgado-Álvarez, Sánchez y Fernández-Dávila, 2012; McCreary, 1994).

Cabría, por tanto, afirmar, de acuerdo con Fernández (2011), que continúa apreciándose una correspondencia entre el dimorfismo sexual y la identidad de género, aunque esta asociación es menos marcada que la que se observaba en los primeros trabajos en el área.

Con respecto a la relación que las dimensiones de masculinidad y feminidad mantienen entre sí, en nuestros datos se observa que ambos aspectos de la masculinidad y ambos aspectos de la feminidad correlacionan positiva y significativamente, tanto en la muestra de hombres como en la de mujeres. Este resultado es consistente con los reseñados por otros autores (Athenstaedt, Haas y Schwab, 2004; Ferreira, 1995; Fritz y Helgeson, 1998; Helgeson, 1994; Helgeson y Fritz, 1998, 1999; Helmreich, Spence y Wilhelm, 1981; McCreary y Korabik, 1994; Saragovi, Koestner, Di Dio y Aubé, 1997). Helgeson (1994) y Spence, Helmreich y Holagan (1979) plantean que esta asociación es esperable, dado que se trata de aspectos de un mismo estereotipo.

Observamos además, y de nuevo de acuerdo con Helgeson (1993) y Spence, Helmreich y Holahan (1979), que la asociación entre la masculinidad y la feminidad positivamente valoradas no es significativa, pero que la masculinidad negativamente valorada correlaciona significativa y negativamente con la feminidad, lo que indicaría que aunque la feminidad y la masculinidad pueden coexistir en el mismo individuo, los aspectos extremos de la masculinidad, que implican una tendencia a centrarse en uno mismo, y a buscar el propio beneficio, son incompatibles con la tendencia a priorizar las necesidades de otros, en detrimento de las propias necesidades, que caracteriza a la feminidad.

6.2. LA RELACIÓN ENTRE SEXO Y AGRESIÓN

La creencia en la existencia de una relación entre sexo masculino y agresión es prácticamente un *"lugar común",* y un hallazgo que se repite en los trabajos realizados en distintos momentos históricos y en distintos contextos geográficos (ej.: Duque, Klevens y Ramírez, 2003; Galgotra, 2013; Harachi et al., 2006; Knight, Guthrie, Page y Fabes, 2002; Maccoby y Jacklin, 1974, 1980; Monks, Palermiti, Ortega y Costabile, 2011; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf y Sroufe, 1989; Vierikko, Pulkkinen, Kaprio, Viken y Rose, 2003).

En nuestros resultados sigue apareciendo esta asociación, pero específicamente para algunas de las modalidades de conducta agresiva, y no para todas ellas.

6.2.1. Sexo y conducta agresiva

Concretamente: 1) los hombres realizan en mayor medida que las mujeres agresión directa, física y verbal, y agresión proactiva; 2) no hay diferencias en agresión indirecta; y 3) las mujeres realizan ligeramente más que los hombres agresión reactiva.

6.2.1.1. Agresión Física Directa

En los datos de este trabajo observamos que la agresión física directa, independientemente del instrumento utilizado para evaluarla, es más frecuente entre los varones que entre las mujeres.

Este hallazgo confirma los resultados de toda la literatura previa, ya sea utilizando muestras de universitarios (ej.: Archer, Kilpatrick y Bramwell, 1995; Buss y Perry, 1992; Demirtas-Madran, 2013; Krukowski, Kornafel y Oziemblowski, 2012), de adultos en general (Conway, Irannejad y Giannopoulos, 2005; Ghaed y Gallo, 2006), de adolescentes (ej.: Espelage, Holt y Henkel, 2003; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000; Salmivalli y Kaukiainen, 2004;), o de niños (Österman et al., 1994).

En nuestro país trabajos como el de Andreu, Peña y Graña (2000, 2002), Sánchez, Moreira y Mirón (2011), y Toldos (2005), utilizando muestras de adolescentes y jóvenes adultos, habían obtenido los mismos resultados.

A cualquier edad los chicos muestran mayor agresión física que las mujeres. Y los estudios longitudinales (Österman et al., 1998), así como todas las revisiones realizadas (Eagly y Steffen, 1986; Hyde, 1984; Knight, Guthrie, Page and Fabes, 2002), confirman estas diferencias. Caben, pues, pocas dudas con respecto a que la agresión física directa es la tipología agresiva que muestra las mayores y más consistentes diferencias entre sexos.

La explicación de estas diferencias tradicionalmente se había hecho depender de factores biológico-evolutivos (Barash, 1977; Buss, 1995; Trives, 1972); pero más recientemente, y desde un planteamiento psicosocial, se alude fundamentalmente al proceso de socialización diferencial: con frecuencia los padres y otros agentes de socialización desalientan en las hijas, de un modo más acentuado que en los hijos, la realización de conductas físicamente agresivas (Coie y Dodge, 1998; Keenan y Shaw, 1997; Tremblay et al., 1999), de modo que es más probable que sean los niños los que manifiesten tales conductas (Bussey y Bandura, 1999; Kochanska, Murray y Harlan, 2000; Maccoby, 2002). No sólo en el entorno familiar, sino en todos los contextos de socialización (grupo de iguales, escuela, medios de comunicación), niños y niñas aprenden que la realización de agresión física puede generar para los niños consecuencias sociales positivas, tales como popularidad y dominio; pero no para las niñas (Leadbeater, Boone, Sangster y Mathieson, 2006; Moretti y Odgers, 2006; Vaillancourt y Hymel, 2006). Y, tal como plantea la teoría del Aprendizaje Social (Bussey y Bandura, 1999), la probabilidad de ejecutar un determinado comportamiento se incrementa significativamente cuando tal comportamiento se asocia con resultados social y personalmente valorados.

6.2.1.2. Agresión Verbal Directa

Con respecto a la agresión verbal directa nuestros resultados no son tan consistentes: aunque son los varones los que la realizan en mayor medida, sólo se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres cuando esta modalidad agresiva se evalúa con el DIAS, y no cuando se evalúa con el AQ.

El resultado de la mayor agresión verbal de los varones coincide con los obtenidos por Archer, Kilpatrick y Bramwell (1995); Buss y Perry (1992); Harris (1996); Kinney, Smith y Donzella (2001); McCabe y Lipscomb (1988); Ramírez, Andreu y Fujihara (2001); Salmivalli y Kaukiainen (2004); Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz (2000); Shuntich y Shapiro (1991); o Toldos (2005); así como con los de los metaanálisis realizados por Maccoby y Jacklin (1974) y Frodi, Macaulay y Thome (1977).

La menor consistencia en los resultados acerca de la agresión verbal, con respecto a la agresión física directa, ha sido explicada aludiendo a distintos factores. Knight et al. (2002) plantean que aunque es un tipo de agresión realizada en mayor medida por los varones, las diferencias entre sexos se reducen al compararla con la agresión física debido a las mayores puntuaciones medias de las mujeres en esta modalidad agresiva, es decir, las mujeres utilizan la agresión verbal con más frecuencia que la agresión física, y por ello sus puntuaciones en agresión verbal muestran menor diferencia con las de los varones que las de agresión física.

También es posible que las diferencias en agresión verbal se relacionen con la edad: dado que el manejo de la conducta verbal con intención de hacer daño requiere el desarrollo de las capacidades cognitivas correspondientes, es posible que en su manifestación tengan un peso específico factores de maduración que no siguen la misma cronología en varones y mujeres (Österman et al., 1998), de manera que en un momento evolutivo existan diferencias entre ambos sexos y en otras etapas no se produzcan.

Por último, algunos autores señalan que las diferencias en los resultados de los trabajos sobre esta modalidad agresiva pueden ser debidas al instrumento utilizado para evaluarla. Knight, Fabes y Higgins (1996), aludiendo explícitamente a los dos cuestionarios utilizados en

este trabajo, señalan que no evalúan exactamente lo mismo, por lo que es posible que los datos obtenidos con cada uno de ellos no coincidan: el DIAS evalúa la frecuencia de conductas de agresión verbal efectivamente realizadas, mientras que el AQ evalúa la tendencia percibida a actuar de un modo verbalmente agresivo; por lo que sería más probable, y más acorde con los resultados de la investigación sobre otras modalidades agresivas, que las mujeres se diferencien en mayor medida de los hombres en cuanto a conductas agresivas realmente realizadas que con respecto a la posibilidad percibida de llegar a ejecutarlas.

En cualquier caso, tanto en este, como en la amplia mayoría de los estudios previos, se confirma que los hombres realizan con mayor frecuencia conductas de agresión directa, tanto físicas como verbales, que las mujeres.

Richardson y Green (1999) proponen dos posibles explicaciones para dar cuenta de estas diferencias entre sexos en agresión directa (física y verbal):

1. El *Modelo de la amenaza*, modelo que predice una mayor probabilidad de agresión directa en los varones, debido a que uno de los determinantes principales del comportamiento agresivo directo es la percepción de amenaza, ya sea ésta real o imaginada. Por tanto, serán aquellos sujetos que perciban como amenazante la conducta de otros los que con mayor probabilidad reaccionen abiertamente de un modo agresivo; y los varones son más propensos a percibir amenazas en sus interacciones interpersonales que las mujeres.

2. El *Modelo de la sanción social* predice un menor nivel de ataques directos en las mujeres, partiendo de la consideración de que uno de los determinantes de la decisión de agredir serían las expectativas previas con respecto al grado de aprobación o desaprobación social que tal conducta generará en los observadores. Las mujeres utilizan en menor medida estrategias de agresión directa que los varones al considerarlas especialmente inapropiadas para su rol de género, de acuerdo con los contenidos aprendidos en su proceso de socialización.

6.2.1.3. Agresión Indirecta

Nuestros datos indican que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en la frecuencia con la que unos y otras realizan agresión indirecta.

Aunque esta modalidad de agresión es una de las que presenta, en la literatura previa, resultados menos consistentes, el hallazgo de este trabajo coincide con los de otros muchos autores (ej.: Anguiano-Carrasco y Vigil-Colet, 2011; Artz, Nicholson y Magnuson, 2008; Forrest, Eatough y Shevlin, 2005; Green, Richardson y Lago, 1996; Loudin, Loukas y Robinson, 2003; Loukas, Paulos y Robinson, 2005; Österman et al., 1994; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Richardson y Green, 1999; Rys y Bear, 1997; Sánchez, Moreira y Mirón, 2011; Thanzami, 2004; Walter, Richardson y Green, 2000), así como con la conclusión de la revisión de Frodi, Macaulay y Thome (1977), y del meta-análisis realizado por Scheithauer y Petermann (2002).

En general, los trabajos que encuentran diferencias entre sexos en agresión indirecta son los realizados con muestras de niños y adolescentes, y los que no las encuentran son los realizados con muestras de jóvenes y adultos.

Por ejemplo, Archer y Coyne (2005) revisan los trabajos que analizan las diferencias entre chicos y chicas en este tipo de agresión entre la infancia y adolescencia y concluyen que a edades muy tempranas las diferencias entre niños y niñas (a favor de las mujeres) son de pequeña magnitud o inexistentes, se incrementan hacia los 8-11 años, y tienden a desaparecer a medida que avanza la edad.

Este patrón de resultados confirmaría, como subrayan algunos autores (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Cairns et al., 1989; Galen y Underwood, 1997), la relación de esta modalidad agresiva con la edad, tanto debido a su carácter más elaborado y a la necesidad de haber desarrollado redes sociales que den sentido a su utilización, como al hecho de que a medida que avanza la edad las conductas de agresión directa van siendo menos toleradas socialmente, mientras que las estrategias de agresión indirecta son menos visibles, y cumplen igualmente el propósito de hacer daño, reduciendo los costes sociales y personales que implican las estrategias de agresión directa (Forrest, Eatough y Shevlin, 2005).

Björkqvist, Österman y Kaukiainen (1992) concluyen, de hecho, que es el descenso en la utilización de la agresión directa en las primeras fases de la etapa adulta por parte de los varones, y la consiguiente utilización de tácticas alternativas, indirectas, lo que reduce la diferencia en esta modalidad agresiva entre varones y mujeres. Las mujeres recurren a esta modalidad agresiva desde la infancia debido a que la agresión directa está más penalizada para ellas, y los varones sólo comienzan a utilizarla cuando otras modalidades agresivas comienzan a ser, también para ellos, menos toleradas.

Por todo ello, Salmivalli y Kaukiainen (2004) consideran que deberíamos abandonar la creencia de que la agresión indirecta es *el arma femenina*, dado que los datos obtenidos con adultos no apoyan esta conclusión; en todo caso, señalan, deberíamos reservar esta expresión únicamente para indicar que las mujeres que agreden eligen fundamentalmente modos indirectos de hacerlo; mientras los hombres la utilizan, en la misma medida que las mujeres, sólo a partir de la edad en la que disminuyen la frecuencia de utilización de las modalidades agresivas directas.

Con respecto a la cuestión de por qué las mujeres, desde la infancia, se decantan por este tipo de agresión, se han planteado dos explicaciones:

a) La referida a los factores de socialización diferencial, entendiendo que desde edades muy tempranas las niñas son socializadas para evitar el conflicto interpersonal y la confrontación directa, lo que hace más probable que seleccionen modos indirectos de agresión que facilitan, además, el anonimato y reducen, por tanto, la probabilidad de represalias (Putallaz et al., 2004); y

b) La que alude a las características diferenciales de las interacciones que niños y niñas establecen en sus grupos de amistad: Son los grupos de las niñas los que tienden a caracterizarse por mayores niveles de intimidad y cohesión, y serían estas condiciones las que facilitan que la agresión relacional sea realmente eficaz; en los grupos de niños tal vez esta modalidad de agresión no sea tan exitosa causando daño a la víctima, dado que la intimidad y la cohesión grupal no son características destacadas en sus grupos (Crick y Grotpeter, 1995; Maccoby, 1998).

6.2.1.4. Agresión Reactiva y Agresión Proactiva

Los datos obtenidos en nuestro trabajo con respecto a la agresión proactiva y reactiva indican que los hombres realizan en mayor medida que las mujeres agresión proactiva (sin provocación), pero que las mujeres realizan ligeramente más que los varones agresión reactiva (como respuesta a una provocación).

Los resultados de la literatura previa con respecto a esta tipología agresiva no son del todo consistentes. Con respecto a la agresión proactiva el hallazgo más habitual es que, al igual que en los datos del presente estudio, los varones la realizan en mayor medida que las mujeres (ej.: Baker et al., 2008; Bettencourt y Kernahan, 1997; Bettencourt y Miller, 1996; Boxer, Tisak y Goldstein, 2004; Fares et al., 2012; Koolen, Poorthuis y Van Aken, 2012; Mayberry y Espelage, 2007; Pulkkinen, 1996; Xu y Zhang, 2008).

Sin embargo, con respecto a la agresión reactiva existen datos contradictorios: algunos autores (ej.: Pahlavan, Amirrezvani y O'Connor, 2012; Vitaro et al., 2006)) encuentran que los varones la realizan en mayor medida; otros, muy pocos (Little et al., 2003), que son las mujeres las que agreden más en condiciones de provocación; aunque el hallazgo más habitual es que no existen diferencias entre varones y mujeres en cuanto a la probabilidad de reaccionar agresivamente en condiciones de provocación (ej.: Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Bettencourt y Kernahan, 1997; Bettencourt y Miller, 1996; Sánchez, Moreira y Mirón, 2011; Zeichner, Parrot y Frey, 2003).

Nuestros datos, en realidad, indican que las diferencias en agresión reactiva sólo son significativas en los resultados del MANOVA, no en los de la prueba t de Student. Aunque asumimos como más fiables los proporcionados por el MANOVA, esta disparidad puede ser consecuencia de que las diferencias son de pequeña magnitud.

Bettencourt y Miller (1996) concluían como resultado de su revisión de los estudios que analizan agresión proactiva y reactiva que, con independencia del sexo, todos los sujetos son más agresivos en situaciones de provocación que en condiciones neutras; y que las mujeres, sometidas a una condición de provocación prolongada, incrementan sus niveles de agresión hasta niveles similares a los manifestados por los varones.

Este hallazgo general, de que ambos, hombres y mujeres, si son provocados con insistencia, responden agresivamente, confirmaría que la situación, y la interpretación de la misma, juegan un importante papel en la probabilidad de manifestar agresión. Por tanto, no apoyaría el planteamiento de que la conducta agresiva dependa básicamente de condiciones biológicas ligadas al sexo.

De hecho, Bettencourt y Miller (1996) realizan una interpretación de los hallazgos en el área basada en aspectos de género, al afirmar que las condiciones de provocación disminuyen el impacto de las normas de rol de género vigentes para los sexos. Los varones son más agresivos que las mujeres en todo tipo de condiciones porque han aprendido que esta conducta es congruente con el estereotipo de género masculino, pero las mujeres sólo manifestarán conductas agresivas en aquellas situaciones en las que las normas de género no están vigentes, o en las que la transgresión puede estar suficientemente justificada.

En este sentido, cabría afirmar que la persistencia de diferencias entre los sexos en agresión proactiva, pero no en agresión reactiva (modalidad en la que las mujeres se asemejan, e incluso superan, a los hombres) confirma que estas dos modalidades de agresión responden a condiciones antecedentes diferenciales, relacionadas con el proceso de aprendizaje, y las experiencias vitales de hombres y mujeres.

Autores como Connor et al. (2003), Polman et al. (2007), Pulkkinen (1996) o Vitaro y Brendgen (2005), plantean, incluso, que tal vez estas dos modalidades agresivas deberían ser explicadas utilizando diferentes modelos teóricos de la agresión:

a) Los postulados del modelo de Berkowitz (1983, 1993, 1996), al afirmar que la agresión es una reacción airada inducida por un estado negativo consecuencia de un ataque o condición adversa precipitante, podría considerarse una explicación especialmente adecuada para la agresión reactiva, así como para el hecho de que, en tales condiciones, se observen pocas diferencias entre sexos.

b) Los postulados de la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1973), acerca de que la agresión es una conducta aprendida (como consecuencia de la imitación de modelos y el refuerzo diferencial), que será realizada con mayor probabilidad si su ejecución conlleva

consecuencias materiales y sociales recompensantes, podrían explicar mejor la conducta agresiva proactiva, instrumental, y también el hecho de que sean los varones los que la manifiesten en mayor medida.

Es menos probable que las mujeres agredan en ausencia de provocación dado que la agresión es para ellas una conducta menos permitida, mientras que en condiciones de provocación las normas de género no están tan claramente establecidas, por lo que es más probable que esta reacción agresiva sea considerada adecuada también para ellas.

Por tanto, y como señalábamos anteriormente, cabría concluir que la pregunta: *¿Son los hombres más agresivos que las mujeres?,* no puede responderse con una afirmación categórica. Las mujeres agreden, sólo que utilizan en la mayoría de las ocasiones modalidades agresivas diferentes de la agresión física directa, la modalidad más visible, y la que ha dado lugar a la creencia generalizada de la existencia de una vinculación entre sexo masculino y conducta agresiva. Aunque también es cierto que, tal como afirman Eagly y Steffen (1986), el hallazgo general con respecto a las diferencias de sexo en agresión sería que los varones son más agresivos que las mujeres, a menos que ciertas características situacionales (en un sentido amplio) disminuyan el efecto de las normas asociadas a los roles de género.

6.2.2. Sexo y Representaciones de la Agresión

En nuestros resultados, y de acuerdo con lo esperado, observamos que los hombres justifican sus actos agresivos en mayor medida que las mujeres (representación instrumental); sin embargo, y en contra de la hipótesis de partida, a pesar de que las mujeres puntúan ligeramente más alto que los varones, no existen diferencias significativas entre sexos con respecto a la probabilidad de excusarse (representación expresiva) tras la realización de un acto agresivo.

Los trabajos de Cambell et al. (Astin, Redston y Campbell, 2003; Campbell y Muncer, 1994; Campbell, Muncer y Coyle, 1992; Campbell, Muncer, Guy y Banim, 1996; Campbell, Muncer, McManus y Woodhouse, 1999; Campbell, Sapochnick y Muncer, 1997), plantean la existencia de diferencias entre hombres y mujeres con respecto al modo en el que entienden la agresión, así como una relación entre estas representaciones y la frecuencia de realización de conducta agresiva.

La representación instrumental es aquella que considera la agresión como una conducta cuyo objetivo es controlar o revertir una situación adversa, y, por tanto, entiende que la agresión puede ser adecuada o justificable. La representación expresiva se corresponde con la creencia de que la agresión es una conducta inadecuada, una reacción motivada por una situación excepcional que conlleva una pérdida de control. Por ello, uno de los primeros trabajos del equipo de Campbell (Astin, Redston, y Campbell, 2003) llevaba como subtítulo: "*¿los hombres se justifican, las mujeres se excusan?*" (posteriormente a la realización de una conducta agresiva). Aquellos que justifican la agresión, mayoritariamente varones, serán los que con mayor probabilidad se involucren en este tipo de conductas; mientras que aquellos que se excusan, mayoritariamente mujeres, las realizarán en menor medida.

Eagly y Steffen (1986) apoyan este planteamiento: en su revisión de los trabajos que analizan las diferencias entre sexos en agresión encuentran que las mujeres experimentan más sentimientos de culpa y ansiedad tras la agresión, al considerar, en mayor medida que los varones, que la agresión causa mucho daño a la víctima. De hecho Eagly y Steffen (1986) concluyen que la agresión no es la conducta que mayores diferencias establece entre sexos, al menos no en sujetos adultos, sino que son las creencias que los varones y mujeres mantienen sobre las consecuencias del acto agresivo lo que más difiere entre ellos.

En nuestros resultados observamos, como hemos señalado, y de acuerdo con los hallazgos de otros trabajos previos (ej.: Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Campbell y Muncer, 1987; Campbell et al., 1996, 1999) que efectivamente los hombres mantienen una representación significativamente más instrumental de la agresión que las mujeres. Además, y de acuerdo también con los planteamientos del equipo de Campbell, observamos que tanto entre los varones como entre las mujeres mantener una representación instrumental de la agresión incrementa la probabilidad de realización de todas las modalidades de conducta agresiva: directa (física y verbal), indirecta, proactiva y reactiva.

Pero no observamos, sin embargo, que las mujeres mantengan una representación más expresiva de la agresión que los varones: aunque puntúan ligeramente más alto, las diferencias no son significativas. La relación entre la representación expresiva y la conducta agresiva tampoco es consistente con los planteamientos y la mayoría de los resultados de Cambell et al. (Campbell y Muncer, 1987; Campbell, Muncer, Guy y Banim, 1996; Campbell, Muncer, McManus y Woodhouse, 1999): nuestros datos indican que entre los hombres es menos

probable que agredan en ausencia de provocación aquellos que mantienen una representación expresiva de la agresión; pero entre las mujeres la representación expresiva incrementa la probabilidad de todas las modalidades de agresión, excepto la proactiva. Es decir, describir la agresión como consecuencia de una pérdida de control inhibe sólo un tipo de agresión, y sólo en los chicos.

Aunque habría que señalar que el equipo de Campbell, en uno de sus últimos trabajos (Astin, Redston y Campbell, 2003), si bien vuelve a corroborar que los varones puntúan significativamente más alto en la representación instrumental de la agresión que las mujeres; no encuentran diferencias significativas entre ellos en las puntuaciones en la escala de representación expresiva. Es decir, obtienen exactamente el mismo resultado del presente estudio.

Astin, Redston y Campbell (2003) interpretan este hallazgo señalando que tal vez no sea tanto la representación expresiva como la instrumental aquella que se relaciona de un modo más consistente con la probabilidad de agredir en ambos sexos: probablemente las diferencias en agresión entre hombres y mujeres sean más la consecuencia de las menores puntuaciones de las mujeres en instrumentalidad que de sus mayores puntuaciones en expresividad.

Pero también cabría pensar que este dato pueda ser la consecuencia de un cambio social con respecto a la valoración de la agresión. Es posible que los cambios sociales, incluso legales, prohibiendo y penalizando conductas agresivas que anteriormente no recibían sanción, tales como la violencia contra los hijos o contra las mujeres en el hogar, estén propiciando que cada vez resulte menos aceptable socialmente la conducta agresiva. Por tanto, todos aquellos que la realizan en mayor medida, fundamentalmente los hombres, pueden ahora sentir la necesidad de excusarse (representación expresiva), aún cuando también se justifiquen (representación instrumental). De manera que las diferencias en expresividad tenderán a difuminarse. Sin embargo, las diferencias en instrumentalidad pueden continuar manteniéndose, en la medida en que las mujeres no han modificado sus representaciones de la agresión: ya era, y continúa siendo, para ellas, una conducta de más difícil justificación.

Esta interpretación sería, además, congruente con el hallazgo de la presente investigación referido a que tanto los hombres como las mujeres puntúan más en la representación expresiva de la agresión que en la representación instrumental.

Lo que resulta claro es que todas las interpretaciones de resultados, e incluso la formulación misma de la dicotomía representación instrumental y representación expresiva de la agresión, se vinculan con las definiciones sociales de género, y las conductas asociadas a la masculinidad y la feminidad.

Eagly y Steffen (1986) afirman que la probabilidad de manifestar conducta agresiva está en gran medida determinada por aspectos cognitivos referidos a las consecuencias esperadas, y consideran que las normas sociales, así como las creencias y habilidades tipificadas en base al sexo, son los determinantes próximos de las diferencias entre sexos en el comportamiento agresivo, al menos entre los adultos.

Es decir, el análisis de las diferencias que todavía se mantienen entre los sexos en agresión parece conducirnos inevitablemente a una explicación en la que el género, y no tanto el sexo, cobra protagonismo.

6.3. LA RELACIÓN ENTRE GÉNERO Y AGRESIÓN

6.3.1. Masculinidad y agresión

La masculinidad, de acuerdo con lo esperado, incrementa la probabilidad de conducta agresiva, tanto entre los varones como entre las mujeres, pero esta asociación es debida principalmente al efecto de la masculinidad socialmente no valorada.

Aquellos jóvenes, hombres y mujeres, que se autodefinen utilizando características valoradas de la masculinidad (tales como competitividad, confianza en uno mismo, independencia) realizan más agresión verbal, -y los hombres también más agresión física- que los que no se definen utilizando estas características.

Pero tanto los hombres como las mujeres que se identifican con características tales como egoísmo, arrogancia, cinismo u hostilidad (características no valoradas de la masculinidad) realizan en mayor medida todas las modalidades de conducta agresiva evaluadas: agresión directa (física y verbal), indirecta, reactiva y proactiva.

Es importante recordar que hombres y mujeres no se diferenciaban significativamente en la frecuencia de realización de alguna de las modalidades agresivas (agresión indirecta), mientras que los altos en masculinidad negativa -independientemente de que sean hombres o mujeres-, realizan significativamente más todas las tipologías agresivas, sin excepciones, que los que puntúan bajo en M-.

Estos resultados, con respecto a la masculinidad, son congruentes con los obtenidos en aquellas investigaciones previas en las que se evaluaba la masculinidad globalmente (Archer, Holloway y McLoughlin, 1995; Gini y Pozzoli, 2006; Hoppe, 1979; Navarro et al., 2007; Sánchez, Moreira y Mirón, 2011; Walter, Richardson y Green, 2000; Young y Sweeting, 2004). Pero son especialmente congruentes con los obtenidos en los trabajos que diferencian entre aspectos positivos y negativos de la masculinidad (Jenkins y Aubé, 2002; Mosher y Danoff-Burg, 2005; Spence, Helmreich y Holahan, 1979) y confirman que no es la masculinidad en su conjunto, sino que son las características socialmente indeseables ligadas al estereotipo de masculinidad las responsables de la vinculación observada entre masculinidad y agresión.

Con respecto a las relaciones entre la masculinidad y las representaciones de la agresión, observamos que la masculinidad positivamente valorada no se asocia con las representaciones de la agresión, pero la masculinidad negativamente valorada se asocia con poseer una mayor representación instrumental de la agresión tanto entre los varones como entre las mujeres. Es decir, la tendencia a justificar la propia agresión es mayor entre los que mantienen autodescripciones de masculinidad socialmente no deseable. Es este un hallazgo que se ajusta a lo esperado. No lo es tanto que para las mujeres, altas puntuaciones en masculinidad no deseable incrementen también la representación expresiva de la agresión. Aunque, como hemos señalado anteriormente, las conclusiones acerca de este tipo de representación no están claras ni siquiera en los resultados de los autores del modelo en el que se establece esta dicotomía.

Probablemente sea necesario continuar investigando cuál es realmente la relación entre sexo, género y representaciones de la agresión, así como el efecto de cada una de estas variables sobre la probabilidad de manifestar conducta agresiva. En este sentido sería interesante comprobar si las representaciones o definiciones de la agresión podrían ser un factor mediador entre las variables sexo y género y la conducta agresiva, o bien si podrían ser consideradas como otro de los elementos constitutivos de los estereotipos de género.

En todo caso, los datos de este trabajo, coincidiendo con los de otros trabajos anteriores (Jenkins y Aubé, 2002; Mosher y Sirkin, 1984; Smiler, 2004), confirman la existencia de una asociación entre la masculinidad y la probabilidad de agresión, en todas sus manifestaciones, una vinculación que se mantiene independientemente del sexo biológico. Asumir en la propia identidad aquellas características que definen la masculinidad socialmente no valorada es un factor de riesgo para la implicación en conductas que causan daño a otros, tanto físicas como verbales, directas e indirectas, y con o sin provocación previa.

6.3.2. Feminidad y agresión

En cuanto a la feminidad, nuestros resultados indican que tiende a actuar como un factor inhibidor de la manifestación de conducta agresiva, tanto entre los varones como entre las mujeres. Un patrón de resultados que había sido observado en otros estudios (ej.: Horwitz y White, 1987; Jenkins y Aubé, 2002; Lisak e Ivan, 1995; Walter, Richardson y Green, 2000).

En este trabajo tanto los aspectos deseables como los no deseables de la feminidad disminuyen todas las modalidades de conducta agresiva en los jóvenes de ambos sexos: aquellos que se definen utilizando características que indican preocupación por el otro y por las relaciones interpersonales muestran menor agresión física, verbal, indirecta, reactiva y proactiva que los que no utilizan estas características para definirse.

Es decir, también los hombres que se autodefinen en términos de feminidad realizan menos conducta agresiva que los que puntúan bajo en feminidad. No parece, por tanto, que el sexo masculino conlleve inevitablemente una mayor agresividad; y, sin embargo, sí se observa que aquellos varones que no comparten las definiciones tradicionales de lo que significa ser un *hombre masculino* son los que con menor probabilidad agreden a otros

En cuanto a la relación de la feminidad con las representaciones de la agresión, ambos aspectos de la feminidad (positiva y negativamente valorados) disminuyen la representación instrumental en los varones e incrementan la representación expresiva. Es decir, en la medida en la que los varones se definan incluyendo características tradicionalmente femeninas tenderán a considerar la agresión como una respuesta excepcional, antes que como un recurso para resolver situaciones difíciles.

Sin embargo, entre las mujeres la feminidad positivamente valorada no se relaciona con las representaciones de la agresión, pero si observamos que la feminidad no valorada disminuye la probabilidad de mantener una representación instrumental de la agresión. Es decir, la feminidad, si bien no incrementa en ambos sexos las creencias expresivas con respecto a la agresión, al menos está claro que inhibe las creencias utilitarias acerca de tal conducta.

Además, para los propósitos de la evaluación comparada de la importancia de las variables sexo y género con respecto a la probabilidad de agresión, es más relevante que los chicos altos en feminidad mantengan una representación más expresiva de la agresión para confirmar que no es el sexo, o no es al menos sólo el sexo, el que establece las principales diferencias en los índices de agresión de chicos y chicas, y en la manera en la que interpretan tales conductas.

Nuestros resultados indican, coincidiendo con los de la literatura previa (Cacchioni, 2004; Horwitz y White, 1987; Payne, 1987), que la feminidad, independientemente del sexo biológico, actúa como un factor de protección frente a la implicación en conductas que dañan a otros.

Si, independientemente del sexo, la asunción de características masculinas, especialmente las no deseables socialmente, se asocia con la realización de conductas violentas; mientras que la asunción de características femeninas conlleva una menor probabilidad de realizar conducta agresiva, cabría concluir que la identidad de género es mejor predictor de la agresión que el sexo.

6.4. SEXO, GÉNERO Y AGRESIÓN

El principal propósito de este trabajo era establecer en qué medida es el sexo o el género el principal determinante de las diferencias en conducta agresiva de hombres y mujeres. Los resultados obtenidos indican que hay diferencias debidas al sexo, pero que el género establece más diferencias que el sexo.

Hombres y mujeres se diferencian en cuanto a la realización de algunas de las modalidades de agresión, pero aquellos que puntúan alto en masculinidad negativamente valorada realizan en mayor medida todas las modalidades agresivas que los bajos en masculinidad, sean

hombres o mujeres; y los que puntúan alto en feminidad realizan en menor medida todas las modalidades agresivas que los que puntúan bajo en feminidad, ya sean, de nuevo, hombres o mujeres.

Asumir como propias las características negativas del estereotipo de género masculino parece actuar como factor de riesgo y asumir las características estereotípicas de género femenino como factor de protección con respecto a la realización de conductas agresivas.

Pero, evidentemente, existe una relación entre sexo y género. Más hombres que mujeres puntúan alto en masculinidad y más mujeres que hombres puntúan alto en feminidad. El género no se distribuye al azar, los hombres son animados a asumir características que definen masculinidad y las mujeres características que definen feminidad. Por tanto, existe una relación de partida, socialmente construida, entre sexo y género. Ser hombre conlleva el aprendizaje de la masculinidad, y este aprendizaje parece asociarse con la realización de conductas que causan daño, y con la justificación de ese daño. Ser mujer conlleva el aprendizaje de la feminidad, y este aprendizaje parece asociarse con la conducta de preocupación por otros, relativamente incompatible con la agresión.

En los resultados del MANOVA observamos la existencia de una interacción significativa entre sexo y género, tanto con respecto a la masculinidad como a la feminidad.

Resulta, además, interesante, comprobar que estas interacciones afectan especialmente: a una de las modalidades de agresión -reactiva/proactiva- en la que los resultados son menos claros; y a las representaciones de la agresión, sobre las que existían también resultados previos relativamente confusos. Es probable que los hallazgos sobre estas dos variables sólo puedan ser correctamente interpretados teniendo en cuenta, simultáneamente, el efecto del sexo y el género.

Con respecto a las representaciones de la agresión, la masculinidad actúa incrementando las justificaciones de la agresión entre los varones y disminuyéndolas entre las mujeres. La feminidad hace menos probable la justificación de la agresión, tanto en hombres y mujeres, pero el efecto es mayor para los varones.

Con respecto a la agresión reactiva y proactiva observamos que la masculinidad socialmente no deseable actúa incrementando la conducta agresiva en presencia y en ausencia de provocación tanto en los hombres como en las mujeres. Pero altos niveles de masculinidad incrementan en mayor medida la probabilidad de agresión proactiva en los varones y de agresión reactiva en las mujeres. Este resultado confirma que la agresión es más probable en aquellas mujeres que asumen como propias características indeseables del estereotipo masculino; posiblemente porque el efecto de la provocación, que actúa en todas las mujeres incrementando las probabilidades de reaccionar agrediendo, se suma al efecto de la masculinidad, de manera que las prescripciones de rol que habitualmente inhiben la agresión en las mujeres están doblemente ausentes: por la existencia de una condición que las debilita -la provocación-, y por la asunción de una identidad de género -la masculina- que las permite.

Es decir, las mujeres pueden considerar que la presencia de provocación es una condición en la que mostrar agresión será socialmente más tolerado, por lo que el efecto de la masculinidad combinado con el de la menor sanción esperada hará más probable su conducta agresiva. En cambio, los varones anticipan menor nivel de sanción por la agresión en cualquier condición, de manera que la masculinidad incrementa en mayor medida incluso la conducta agresiva sin motivo aparente.

Con respecto a la interacción entre feminidad y sexo, nuestros datos indican que altas puntuaciones en feminidad hacen menos probable la agresión en ausencia de provocación, tanto en los hombres como en las mujeres, pero que el efecto es mayor entre los hombres. Es decir, asumir características que definen la feminidad actúa como factor protector en mayor medida para los varones que para las mujeres.

Probablemente este dato indica que las mujeres cuentan con controles externos (expectativas y normas), añadidos a los autocontroles que se derivan de la asunción de los estereotipos femeninos, que hacen menos probable su agresión en condiciones en las que no exista justificación. Por ello, el efecto de asumir características de la identidad de género femenino será especialmente notorio en los hombres, dado que es probable que para ellos sea el único factor que actúa inhibiendo esta conducta.

Como conclusión cabría afirmar que el aprendizaje de la feminidad, es decir, la socialización tradicional de las mujeres, previene agresión y la socialización tradicional de los varones la hace más probable. En ese camino deseable hacia la convergencia, que posibilita que existan

hombres con autodefiniciones altas en feminidad, y mujeres con altas autodefiniciones en masculinidad (prueba de que el sexo no determina el género), sería conveniente plantearse que la apuesta por una asimilación de las características de la masculinidad, en tanto que socialmente más prestigiosas, conllevará mujeres de mayor estatus, pero también más agresivas. De manera que la convergencia probablemente más deseable sería aquella que asemeje más el proceso de socialización de los varones al de las mujeres, dotanto de estatus al rol de cuidador, que implica la preocupación por el otro, y previene, por tanto, la conducta que causa daño.

A este respecto, son especialmente adecuadas las palabras finales de Shelley Taylor en su libro Lazos Vitales, que lleva como subtítulo "*de cómo el cuidado y el afecto son esenciales para nuestras vidas*", todo un compendio, muy bien contado además, de argumentos acerca de cómo y por qué la especie humana está, al menos, tan "programada" para el cuidado de otros como para la agresión:

> *"Cuidar y atender a los demás se ha considerado desde antiguo como un talento y una responsabilidad de las mujeres; pero (…) los hombres poseen esas mismas capacidades"* (Taylor, 2002, p. 245)

No hay razón científica alguna para suponer que una estrategia, o más propiamente un rol, que ha mostrado su capacidad para inhibir las manifestaciones agresivas de las mujeres no pueda cumplir esta misma función en los varones.

Por todo ello, y aún cuando es cierto, tal como plantean Wood y Eagly (2010) que tal vez no podamos, y ni siquiera debamos, establecer una dicotomía, difícil de demostrar, entre lo biológico y lo social, dado que tanto los aspectos que habitualmente se engloban en el término sexo, como los englobados bajo el término género, son producto de la interacción entre factores innatos y adquiridos, es decir, biológicos y sociales (Wood y Eagly, 2010), los datos presentados nos permiten concluir que el género, por definición basado en expectativas culturales, es más predictivo de la agresión que el sexo. La agresión, su aprendizaje, y las posibilidades de ejecutarla, parecen guardar una estrecha relación con las prescripciones asociadas a la definición de masculinidad y feminidad.

En todo caso, estos resultados reafirman la conveniencia de no considerar aisladamente los efectos del sexo, sin tener en cuenta el género, con respecto a la explicación de la agresión, y las conductas y creencias a ella asociadas.

LIMITACIONES

Por último, es necesario señalar que este trabajo presenta algunas limitaciones. La primera es que al tratarse de un estudio correlacional, los hallazgos no pueden ser interpretados en términos causales. Los datos obtenidos proporcionan apoyo a los planteamientos de partida, pero, sobre todo, sugieren la necesidad de poner a prueba un modelo de la génesis de la conducta agresiva en el que se evalúe, con datos longitudinales, el efecto de la socialización de género (en distintos contextos: familiar, grupal, escolar) sobre el desarrollo de la identidad de género, las representaciones de la agresión, y la realización de distintas modalidades agresivas, en hombres y mujeres.

Por otra parte, la muestra de este trabajo, como la de muchos trabajos que se realizan en Psicología, está compuesta por universitarios, con las limitaciones que ello conlleva a la hora de generalizar estos resultados a la población general. Es posible que las autodefiniciones de género, y la frecuencia y modalidad de conductas agresivas, de los jóvenes universitarios no sean idénticas a las que mantienen los jóvenes que no acceden a la Universidad. Para una mejor valoración de los cambios sociales en las identidades y en los patrones agresivos, sería conveniente completar estos datos con los procedentes de otros estudios en los que se utilicen muestras de jóvenes no universitarios.

Por último, la muestra de este trabajo, aún cuando mantiene la proporcionalidad por sexo, y localización (Campus), con respecto a la población a la que pertenece, no es una muestra representativa, y por tanto los hallazgos no pueden ser considerados aplicables a todos los universitarios de nuestra Comunidad Autónoma. Se trata, sin embargo, de un estudio exploratorio, y como tal proporciona un primer acercamiento a las características de esta población.

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, C. A. (1989). Temperature and aggression: Ubiquitous effects of heat on occurrence of human violence. *Psychological Bulletin, 106* (1), 74-96. DOI: 10.1037/0033-2909.106.1.74

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (1997). External validity of "trivial" experiments: The case of laboratory aggression. *Review of General Psychology, 1* (1), 19-41. DOI: 10.1037/1089-2680.1.1.19

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology, 53* (1), 27-51. DOI: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135231

Andreu, J. M., Peña, M. E. y Graña, J. L. (2000). Estudio de las atribuciones como moduladores cognitivos de la agresividad, ira y hostilidad en jóvenes y adolescentes. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 1*, 9-22.

Andreu, J. M., Peña, M. E. y Graña, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema, 14* (2), 476-482.

Andreu, J. M., Peña, M. E. y Ramírez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 14* (1), 37-49.

Anguiano-Carrasco, C. y Vigil-Colet, A. (2011). Assesing indirect aggression in aggressors and targets: Spanish adaptation of the Indirect Aggression Scales. *Psicothema, 23* (1), 146-152.

Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 126* (5), 651-680. DOI: 10.1037/0033-2909.126.5.651

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-Analytic review. *Review of General Psychology, 8* (4), 291-322. DOI: 10.1037/1089-2680.8.4.291

Archer, J. (2012). Sex differences in the development of aggression from early childhood to adulthood. En R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-5). Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

Archer, J., Holloway, R. y McLoughlin, K. (1995). Self-reported physical aggression among young men. *Aggressive Behavior, 21* (5), 325-342. DOI: 10.1002/1098-2337(1995)21:5<325:AID-AB2480210503>3.0.CO;2-R

Archer, J., Kilpatrick, G., y Bramwell, R. (1995). Comparison of two aggression inventories. *Aggressive Behavior, 21* (5), 371-380. DOI: 10.1002/1098-2337(1995)21:5<371::AID-AB2480210506>3.0.CO;2-P

Archer, J. y Haigh, A. M. (1997a). Do beliefs about aggressive feelings and actions predict reported levels of aggression? *British Journal of Social Psychology, 36* (1), 83-105. DOI: 10.1111/j.2044-8309.1997.tb01120.x

Archer, J. y Haigh, A.M. (1997b). Beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior, 23* (6), 405-415. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:6<405::AID-AB1>3.0.CO;2-F

Archer, J. y Côté, S. (2005). Sex differences in aggressive behavior: A developmental and evolutionary perspective. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 425-443). New York/London: The Guilford Press.

Archer, J. y Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9* (3), 212-230. DOI: 10.1207/s15327957pspr 0903_2

Archer, J. y Webb, I. A. (2006). The relation between scores on the Buss-Perry Aggression Questionnaire and aggressive acts, impulsiveness, competitiveness, dominance and sexual jealousy. *Aggressive Behavior, 32* (5), 464-473. DOI: 10.1002/ab.20146

Artz, S., Nicholson, D. y Magnuson, D. (2008). Examining sex differences in the use of direct and indirect aggression. *Gender Issues*, *25* (4), 267-288. DOI: 10.1007/s12147-008-9065-5

Ashmore, R. D. & Del Boca, F. K. (1986). *The Social Psychology of female-male relations: A critical analysis of central concepts*. New York: Academic Press.

Astin, S., Redston, P. y Campbell, A. (2003). Sex differences in social representations of aggression: Men justify, women excuse? *Aggressive Behavior, 29* (2), 128-133. DOI: 10.1002/ab.10044

Athenstaedt, U., Haas, E., y Schwab, S. (2004). Gender role self-concept and gender-typed communication behavior in mixed-sex and same-sex dyads. *Sex Roles, 50* (1-2), 37-52. DOI: 10.1023/B:SERS. 0000011071.68830.48

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago: Rand McNally.

Baker, L. A., Raine, A., Liu, J. y Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36* (8), 1265-1278. DOI: 10.1007/s10802-008-9249-1

Bandura, A. (1962). A social learning through imitation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, (pp. 211-269). Oxford: University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1963). The role of imitation in personality development. *The Journal of Nursery Education, 18* (3), 207-215.

Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition on of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology, 1* (6), 589-595. DOI: 10.1037/h0022070

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En A. Bandura & E. Ribes (Eds.), *Modificación de conducta: Análisis de la agresión y la delincuencia* (pp. 307-347). México: Trillas.

Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. En R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (vol. 1, pp. 1-40). New York: Academic Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social-Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. New York: Ronald Press

Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 66* (1), 3-11. DOI: 10.1037/h0048687

Barash, D. P. (1977). *Sociobiology and behavior*. New York: Elsevier.

Barberá, E. (1998). *Psicología del Género*. Barcelona: Ariel

Barberá, E. (2004). Perspectiva Socio-Cognitiva: Estereotipos y esquemas de género. En E. Barberá & I. Martínez-Benlloch, *Psicología y Género* (pp. 55-80). Madrid: Pearson Educación.

Barberá, E. & I. Martínez-Benlloch (2004). *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Educación.

Baron, R. A. (1976). The reduction of human aggression: A field study of the influence of incompatible reactions. *Journal of Applied Social Psychology, 6* (3), 260-274. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1976.tb01330.x

Baron, R. A. & Richardson, D. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum Press.

Barratt, E. S. (1991). Measuring and predicting aggression within the context of a Personality Theory. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences, 3* (2), 35-39.

Beasley, B. y Collins-Standley, T. (2002). Shirts vs. Skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games. *Mass Communication and Society, 5* (3), 279-293. DOI: 10.1207/S15327825MCS0503_3

Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42* (2), 155-162.

Bem, S. L. (1981a). Gender Schema Theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review, 88* (4), 354-364.

Bem, S. L. (1981b). *Bem sex-role inventory: Professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Bem, S. L. (1983). Gender Schema Theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 8* (4), 598-616.

Benenson, J. F., Markovits, H., Hultgren, B., Nguyen, T., Bullock, G. y Wrangham, R. (2013). Social Exclusion: More important to human females than males. *PLoS ONE, 8* (2). Recuperado de

http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0055851.DOI:10.1371/journal. pone.0055851

Berdugo-Arstark, H. (2002). *The relationship of negative emotionality, hostile attributional bias, and social orientation to overt and relational aggression*. New York: UMI Dissertation Services.

Bergeron, N. y Schneider, B. H. (2005). Explaining cross-national differences in peer directed aggression: A quantitative synthesis. *Aggressive Behavior, 31* (2), 116-137. DOI: 10.1002/ab.20049

Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. New York: McGraw Hill.

Berkowitz, L. (1969) (Ed.). *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis*. New York: Atherton Press.

Berkowitz, L. (1983). The experience of anger as a parallel process in the display of impulsive, "angry" aggression. En R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (vol. 1, pp. 103-133). New York: Academic Press.

Berkowitz, L. (1984). Some effects of thoughts on anti- and prosocial influences of media events: A Cognitive-Neoassociation analysis. *Psychological Bulletin, 95* (3), 410-427. DOI: 10.1037/0033-2909. 95.3.410

Berkowitz, L. (1986). Some varieties of human aggression: Criminal violence as coercion, rule-following, impression management and impulsive behavior. En A. Campbell & J. J. Gibbs (Eds.), *Violent transactions: The limits of personality* (pp. 87-103). Oxford/New York: Blackwell.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin, 106* (1), 59-73. DOI: 10.1037/0033-2909.106.1.59

Berkowitz, L. (1993). Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions. En Jr. R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.), *Perspectives on anger and emotion. Advances in social cognition* (Vol. 6, pp. 1-46). Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum Associates.

Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer (Trabajo original publicado en 1993).

Berkowitz, L. (1997). Some thoughts extending Bargh's argument. En R. S. Wyer (Ed.), *Advances in social cognition,* (vol. 10, pp. 83-94). Mahwah, N. J.: Erlbaum.

Berkowitz, L. (1998). Affective aggression: The role of stress, pain, and negative affect. En R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy*, (pp. 49-72). San Diego, CA: Academic Press.

Berkowitz, L. (2008). On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression. *Aggressive Behavior, 34* (2), 117-138. DOI: 10.1002/ab.20244

Berkowitz, L. y LePage, A. (1967). Weapons as aggression eliciting stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, *7,* 202-207.

Berkowitz, L. y Donnerstein, E. (1982). External validity is more than skin deep: Some answers to criticisms of laboratory experiments. *American Psychologist*, 37 (3), 245-257.

Berzins, J. I., Welling, M. A. y Wetter, R. E. (1978). A new measure of psychological androgyny based on the Personality Research Form. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46* (1), 126-138. DOI: 10.1037/0022-006X.46.1.126

Bettencourt, B. A. y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 119* (3), 422-447. DOI: 10.1037/0033-2909.119.3.422

Bettencourt, B. A. y Kernahan, C. (1997). A meta-analysis of aggression in the presence of violent cues: Effects of gender differences and aversive provocation. *Aggressive Behavior, 23* (6), 447-456. DOI: 10.1002/ (SICI) 1098-2337(1997)23:6<447::AID-AB4>3.0.CO;2-D

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18* (2), 117-127. DOI: 10.1002/ 1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. & Österman, K. (1992). *The direct and indirect aggression scales*. Vasa, Finlandia: Abo Akademi University.

Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist & P. Niemela (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 51-64). San Diego: Academic Press.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. y Österman, K. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior, 20* (1), 27-33. DOI: 10.1002/1098-2337(1994)20:1<27::AID-AB2480200105>3.0.CO;2-Q

Björkqvist, K., Österman, K. y Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior, 20* (3), 173-184. DOI: 10.1002/1098-2337(1994)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D

Blackmore, J. (1974). Relationship between self-reported delinquency and official convictions amongst adolescent boys. *The British Journal of Criminology*, *14* (2), 172-176.

Bleier, R. (1984). *Science and gender: A critique of biology and its theories on women*. Elmsford, N. Y.: Pergamon Press.

Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development, 54* (6), 1335-1354.

Borsa, J. C., Damásio, B. F., Bandeira, D. R. y Gremigni, P. (2013). The Peer Aggressive and Reactive Behavior Questionnaire (Parb-Q): Measurement invariance across Italian and Brazilian children, gender and age. *Child Psychiatry & Human Development, 44* (6), 766-776. DOI: 10.1007/s10578-013-0368-8

Boxer, P., Tisak, M. S. y Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behaviour subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 33* (2), 91-100. DOI: 10.1023/B:JOYO.0000013421.02015.ef

Bradbury, T. N., Campbell, S. M. y Fincham, F. D. (1995). Longitudinal and behavioural analysis of masculinity and femininity in marriage. *Journal of Personality and Social Psychology, 68* (2), 328-341. DOI: 10.1037/0022-3514.68.2.328

Brain, P. F. (1994). Hormonal aspects of aggression and violence. En A. J. Reis & J. A. Roth (Eds.), *Understanding and control of biobehavioral influences on violence* (vol. 2, pp. 173-244). Washington, D.C.: National Academy Press.

Brame, B., Nagin, D. S. y Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal Child Psychology and Psychiatry, 42* (4), 503-512. DOI: 10.1111/1469-7610.00744

Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E. y Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29* (4), 293-304. DOI: 10.1023/A:1010305828208

Brown, K., Atkins, M. S., Osborne, M. L. y Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24* (4), 473-480. DOI: 10.1007/BF01441569

Bukowski, W. M., Brendgen, M. y Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. En J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). New York: Guilford.

Burr, W. R., Hill, R., Nye, F. I., & Reiss, I. L. (Eds.) (1979). *Contemporary theories about the family: Research based theories* (Vol. 1). New York: Free Press.

Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the Hostile versus Instrumental Aggression dichotomy? *Psychological Review, 108* (1), 273-279. DOI: 10.1037/ 0033-295X.108.1.273

Bushman, B. J. y Huesmann, L. R. (2010). Aggression. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey, *Handbook of Social Psychology* (vol. 1, pp. 833-863). Hoboken, N. J.: John Wiley and Sons.

Buss, A. H. (1961). *The Psychology of aggression*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc. DOI: 10.1037/1160-000

Buss, D. M. (1984). Evolutionary Biology and personality Psychology: Toward a conception of human nature and individual differences. *American Psychologist*, *39* (10), 1135-1147. DOI: 10.1037/0003-066X. 39.10.1135

Buss, D. M. (1985). Human mate selection. *American Scientist, 73*, 47-51.

Buss, A. H. (1990). Unmitigated Agency and unmitigated Communion: An analysis of the negative components of Masculinity and Femininity. *Sex Roles, 22* (9-10), 555-568. DOI: 10.1007/BF00288234

Buss, D. M. (1995). Psychological sex differences: Origins through sexual selection. *American Psychologist, 50* (3), 164-168. DOI: 10.1037/0003-066X.50.3.164

Buss, A. H. y Durkee, A. (1957). An inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology, 21* (4), 343-349. DOI: 10.1037/h0046900

Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63* (3), 452-459. DOI: 10.1037/0022-3514.63.3.452

Bussey, K. y Bandura, A. (1984). Influence of gender constancy and social power on sex-linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology, 47* (6), 1292-1302. DOI: 10.1037/0022-3514.47.6.1292

Bussey, K. y Bandura, A. (1992). Self-regulatory mechanisms governing gender development. *Child Development, 63* (5), 1236-1250. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01692.x

Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of gender development and differentiation. *Psychological Review, 106* (4), 76-713. DOI: 10.1037/0033-295X.106.4.676

Cacchioni, T. (2004). Ann Oakley, Gender on Planet Earth. *Sexualities, 7* (1), 117-127.

Cairns, R. B. (1979). *Social development: The origins and plasticity of interchanges*. San Francisco: Freeman.

Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. y Gariepy, J. L. (1989). Growth and aggression: Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, *25* (2), 320-330. DOI: 10.1037/ 00121649. 25.2.320

Campbell, A. (1986). Self-report of fighting by females: A preliminary study. *British Journal of Criminology, 26* (1), 28-46.

Campbell, A. (1999). Staying alive: Evolution, culture, and women's intrasexual aggression. *Behavioral and Brain Sciences, 22* (2), 203-214.

Campbell, A. (2006). Sex differences in direct aggression: What are the psychological mediators? *Aggression and Violent behavior, 11* (3), 237-264. DOI: 10.1016/j.avb.2005.09.002

Campbell, A. y Muncer, S. (1987). Models of anger and aggression in the social talk of women and men. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 17* (4), 489-511. DOI: 10.1111/j.1468-5914.1987.tb00110.x

Campbell, A., Muncer, S. y Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as an explication of gender differences: A preliminary study. *Aggressive Behavior, 18* (2), 95-108. DOI: 10.1002/1098-2337(1992) 18:2<95::AID-AB2480180203>3.0.CO;2-5

Campbell, A. y Muncer, S. (1994). Sex differences in aggression: Social roles and social representations. *British Journal of Social Psychology, 33* (2), 233-240. DOI: 10.1111/j.2044-8309.1994.tb01021.x

Campbell, A., Muncer, S., Guy, A. y Banim, M. (1996). Social representations of aggression: Crossing the sex barrier. *European Journal of Social Psychology, 26* (1), 135-147. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0992(199601) 26:1<135::AID-EJSP744>3.0.CO;2-H

Campbell, A., Muncer, S. y Odber, J. (1997). Aggression and testosterone: Testing a Bio-Social Model. *Aggressive Behavior, 23* (4), 229-238. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:4<229::AID-AB1>3.0.CO; 2-F

Campbell, A., Sapochnick, M. y Muncer, S. (1997). Sex differences in aggression: Does social representation mediate form of aggression? *British Journal of Social Psychology, 36* (2), 161-171. DOI: 10.1111/j.2044-8309.1997.tb01125.x

Campbell, A., Muncer, S., McManus, I. C. y Woodhouse, D. (1999). Instrumental and expressive representations of aggression: One scale or two? *Aggressive Behavior, 25* (6), 435-444. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:6<435::AID-AB4>3.0.CO;2-Q

Campbell, A., Shirley, L. y Caygill, L. (2002). Sex-typed preferences in three domains: Do two-year-olds need cognitive variables? *British Journal of Psychology, 93* (2), 203-217. DOI: 10.1348/000712602162544

Carver, L. F., Vafaei, A., Guerra, R., Freire, A. y Phillips, S. P. (2013). Gender differences: Examination of the 12-Item Bem Sex Role Inventory (BSRI-12) in an older Brazilian population. *PloS One, 8* (10). Recuperado de http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0076356. DOI: 10.1371/journal.pone.0076356

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79* (5), 1185-1229. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x

Carlson, M., Marcus-Newhall, A. y Miller, N. (1989). Evidence for a general construct of aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 15* (3), 377-389. DOI: 10.1177/0146167289153008

Carlson, M., Marcus-Newhall, A. y Miller, N. (1990). Effects of situational aggression cues: A quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology, 58* (4), 622-633. DOI: 10.1037/0022-3514.58.4.622

Carter, D. B. y Levy, G. D. (1988). Cognitive aspects of early sex-role development: The influence of gender schemas on preschoolers' memories and preferences for sex-typed toys and activities. *Child Development*, 59 (3), 782-792.

Chahín-Pinzón, N., Lorenzo-Seva, U. y Vigil-Colet, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*, *11* (3), 979-988.

Chen, P., Coccaro, E. F. y Jacobson, K. C. (2012). Hostile attributional bias, negative emotional responding, and aggression in adults: Moderating effects of gender and impulsivity. *Aggressive Behavior, 38* (1), 47-63. DOI: 10.1002/ab.21407

Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. y Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys´ play groups. *Child Development, 62* (4), 812-826. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01571.x

Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon & N. E. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Social, emotional and personality development* (vol. 3, pp. 779-862). New York: Wiley.

Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J. y Melloni, R. H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development, 33* (4), 279-294. DOI: 10.1023/A:1023 084112561

Conway, M. y Vartanian, L. R. (2000). A status account of gender stereotypes: Beyond communality and agency. *Sex Roles, 43* (3-4), 181-199. DOI: 10.1023/A:1007076813819

Conway, M., Irannejad, S. y Giannopoulos, C. (2005). Status-based expectancies for aggression, with regard to gender differences in aggression in social psychological research. *Aggressive Behavior, 31* (4), 381-398. DOI: 10.1002/ab.20058.

Coulomb-Cabagno, G., Rascle, O. y Souchon, N. (2005). Players' gender and male referees' decisions about aggression in French soccer: A preliminary study. *Sex Roles, 52* (7-8), 547-553. DOI: 10.1007/ s11199-005-3720-z

Coyne, S. M., Nelson, D. A., Graham-Kevan, N., Tew, E., Meng, K. N. y Olsen, J. A. (2011). Media depictions of physical and relational aggression: Connections with aggression in young adults' romantic relationships. *Aggressive Behavior*, *37* (1), 56-62. DOI: 10.1002/ab.20372

Crawford, M. & Unger, R. (2004). *Women and gender: A feminist Psychology*. New York: McGraw-Hill.

Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative and nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33* (4), 610-617. DOI: 10.1037/0012-1649.33. 4.610

Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development, 66* (3), 710-122. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x

Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development, 67* (3), 993-1002. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x

Crick, N. R., Bigbee, M. A. y Howes, C. (1996). Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways. *Child Development, 67* (3), 1003- 1014. DOI: 10.1111/ j.1467-8624.1996.tb01779.x

Crick, N. R., Casas, J. F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Development Psychology, 33* (4), 579-588. DOI: 10.1037/0012-1649.33.4.579

Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K. y Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. En D. Bernstein (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Gender and motivation* (vol. 45, pp. 75-141). Lincoln: University of Nebraska Press.

Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. (1999). Physical and relational peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, *35* (2), 376-385. DOI: 10.1037/0012-1649.35.2.376

Crick, N. R., Ostrov, J. M., Appleyard, K., Jansen, E. A. y Casas, J. F. (2004). Relation aggression in early childhood: "You can't come to my birthday party unless…". En M. Putallaz & K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, Antisocial behaviour and violence among girls: A Developmental Perspective* (pp. 71-89). New York/London: The Guilford Press.

Danoff-Burg, S., Mosher, C. E. y Grant, C. A. (2006). Relations of agentic and communal personality traits to health behavior and substance use among college students. *Personality and Individual Differences*, *40* (2), 353-363. DOI: 10.1016/j.paid.2005.05.020

Darwin, C. (1871/1948). *The descent of man*. New York: Modern Library.

Davitz, J. R. (1952). The effects of previous training on postfrustration behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47* (2), 309-315. DOI: 10.1037/h0061972

Dean, K. E. y Malamuth, N. M. (1997). Characteristics of men who aggress sexually and of men who imagine aggressing: Risk and moderating variables. *Journal of Personality and Social Psychology, 72* (2), 449-455. DOI: 10.1037/0022-3514.72.2.449

Deaux, K. (1985). Sex and Gender. En M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (vol. 36, pp. 49-81). Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Deaux, K. (1993). Commentary: Sorry, wrong number: A reply to Gentile's call (Special Section: Sex or gender?). *Psychological Science, 4* (2), 125-126. DOI: 10.1111/j.1467-9280.1993. tb00474.x

Deaux, K. y LaFrance, M. (1998). Gender. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske & F. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, (vol. 1, pp. 788-827). New York: McGraw-Hill.

Debowski, S., Wood, R. E. y Bandura, A. (2001). Impact of guided exploration and enactive exploration on self-regulatory mechanisms and information acquisition through electronic search. *Journal of Applied Psychology, 86* (6), 1129-1141. DOI: 10.1037/0021-9010.86.6.112

Delgado-Álvarez, M. C., Sánchez, M. C., y Fernández-Dávila, P. A. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychológica*, *11* (3), 769-777.

Denmark, F. L., y Fernandez, L. C. (1993). Historical development of the Psychology of women. En F. L. Denmark & M. Paludi (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (pp. 3-22). Westport, CT.: Greenwood Press.

Demirtas-Madran, H. A. (2013). The reliability and validity of the Buss-Perry Aggression Questionnaire (BAQ) - Turkish version. *Turkish Journal of Psychiatry, 24* (2), 1-5.

Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R. L. y Spence, J. T. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femininos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 1* (1), 3-37.

Díaz-Loving, R., Rocha, T. E. y Rivera, S. (2004). Elaboración, validación y estandarización de un inventario para evaluar las dimensiones atributivas de instrumentalidad y expresividad. *Revista Interamericana de Psicología, 38* (2), 263-276.

Diekman, A. B. y Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present and future. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26* (10), 1171-1188. DOI: 10.1177/ 0146167200262001

Dill, K. E. y Thill, K. P. (2007). Video game characters and the socialization of gender roles: Young people's perceptions mirror sexist media depictions. *Sex Roles, 57* (11-12), 851-864. DOI: 10.1007/ s11199-007-9278-1

Dodge, K. A. (1991). The estructure and function of reactive and proactive aggression. En D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Dodge, K. A. (2008). On the meaning of meaning when being mean: Commentary on Berkowitz's "On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression". *Aggressive Behavior, 34* (2), 133-135. DOI: 10.1002/ab.20242

Dodge, K. A. y Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (6), 1146-1158. DOI: 10.1037/0022-3514.53.6.1146

Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S. y Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development, 61* (5), 1289-1309. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02862.x

Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106* (1), 37-51. DOI: 10.1037/0021-843X.106.1.37

Dodge, K. A., Coie, J. D y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. En N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality development* (vol. 3, pp. 858- 932). New Jersey: Wiley.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O.H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press. DOI: 10.1037/10022-000

Duque, L. F., Klevens, J. y Ramírez, C. (2003). Overlap and correlates of different types of aggression among adults: Results from a cross-sectional survey in Bogotá, Colombia. *Aggressive Behavior, 29* (3), 191-201. DOI: 10.1002/ab.10069

Durkin, K. (1985). *Television, sex Roles and children: A developmental social psychological account*. Milton Keynes, Buckinghamshire: Open University Press.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role analysis*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates.

Eagly, A. H. y Wood, W. (1982). Inferred sex differences in status as a determinant of gender stereotypes about social influence. *Journal of Personality and Social Psychology, 43* (5), 915-928. DOI: 10.1037/0022-3514.43.5.915

Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 46* (4), 735-754. DOI: 10.1037/0022-3514.46.4.735

Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behaviour: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100* (3), 309-330. DOI: 10.1037/0033-2909.100.3.309

Eagly, A. H., Wood, W. y Diekman, A. (2000). Social Role Theory of sex differences and similarities: A current appraisal. En T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social Psychology of gender* (pp. 123-174). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Eagly, A. H. y Diekman, A. B. (2003). The malleability of sex differences in response to changing social roles. En L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger, (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive Psychology*, (pp. 103-115). Washington, DC: American Psychological Association. DOI: 10.1037/10566-008

Edwards, V. J. y Spence, J. T. (1987). Gender related traits, stereotypes and schemata. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (1), 146-154. DOI: 10.1037/0022-3514.53.1.146

Eisenberg, N., Wolchik, S. A., Hernández, R. y Pasternack, J. F. (1985). Parental socialization of young children's play: A short-term longitudinal study. *Child Development, 56* (6), 1506-1513.

Espelage, D. L., Holt, M. K. y Henkel, R. R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74* (1), 205-220. DOI: 10.1111/1467-8624.00531

Fares, N., Cabrera, J. M., Lozano, F., Salas, F. y Ramírez, J.M. (2012). Agresión reactiva y proactiva en niños y adolescentes uruguayos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense, 12*, 47-68.

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 116* (3), 429-456. DOI: 10.1037/0033-2909.116.3.429

Fernández, J. (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género. *Estudios de Psicología, 32*, 47-69.

Fernández, J. (1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1998). *Género y Sociedad*. Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (2000). ¿Es posible hablar científicamente de género sin presuponer una generología? *Papeles del Psicólogo, 75*, 3-12.

Fernández, J. (2010). El sexo y el género: Dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema, 22* (2), 256-262.

Fernández, J. (2011). Un siglo de investigaciones sobre masculinidad y feminidad: Una revisión crítica. *Psicothema, 23* (2), 167-172.

Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (2002). *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.

Fernández-Dolls, J. M., Carrera, P., Oceja, L. V. & Berenguer, J. (2000). *Tratado de Psicología Social. Vol. II: Interacción Social*. Madrid: Síntesis.

Ferreira, M. C. (1995). Questionario Extendido de Atributos Perssoais: Uma medida de tracos Masculinos e Femininos. *Psicología: Teoría e Pesquisa, 11* (2), 155-161.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, *71* (4), 257-272. DOI: 10.1037/h0043041

Forbes, G., Zhang, X., Doroszewicz, K. y Haas, K. (2009). Relationships between individualism-collectivism, gender and direct or indirect aggression: A study in China, Poland and US. *Aggressive Behavior, 35* (1), 24-30. DOI: 10.1002/ab.20292

Forrest, S., Eatough, V. y Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior*, *31* (1), 84-97. DOI: 10.1002/ab.20074

Freud, S. (1920). Beyond the Pleasure Principle. En J. Strachey (Ed.), *The Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, (Vol. 18). London: Hogarth Press.

Fritz, H. L. y Helgeson, V. S. (1998). Distinctions of Unmitigated Communion from Communion: Self-neglect and overinvolvement with others. *Journal of Personality and Social Psychology, 75* (1), 121-140. DOI: 10.1037/0022-3514.75.1.121

Frodi, A., Macaulay, J. y Thome, P. R. (1977). Are woman always less aggressive than men? A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin, 84* (4), 634-660. DOI: 10.1037/0033-2909.84.4.634

Fujihara, T., Kohyama, T., Andreu, J. M. y Ramírez, J. M. (1999). Justification of interpersonal aggression in Japanese, American and Spanish students. *Aggressive Behavior, 25* (3), 185-195. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:3<185::AID-AB3>3.0.CO;2-K

Gagné, P., Tewksbury, R. y McGaughey, D. (1997). Coming out and crossing over: Identity formation and proclamation in a transgender community. *Gender & Society, 11* (4), 478-508. DOI: 10.1177/089124397011004006

Galen, B. y Underwood, M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33* (4), 589-600. DOI: 10.1037/0012-

Galgotra, M. (2013). A study of aggression among adolescents of Jammu district in relation to sex, self concept and socioeconomic status. *Journal of Social Science Research, 1* (1), 1-4.

García-Mina, A. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo, 76,* 35-39.

García-Mina, A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad.* Madrid: Ed. Narcea, S.A.

Geen, R. G. (1968). Effects of frustration, attack and prior training in aggressiveness upon aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 9* (4), 316-321. DOI: 10.1037/h0026054

Geen, R. G. (1990). *Human Aggression.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behaviour. En D.T. Gilbert, S. T., Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (vol. 2, pp. 317-356). New York: McGraw-Hill.

Gendreau, P. L. y Archer, J. (2005). Subtypes of aggression in humans and animals. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*, (pp. 25-46). New York/ London: Guilford Press.

Gergen, M. (2001). Social constructionist theory. En J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society and gender.* San Diego, CA: Academic Press.

Ghaed, S. G. y Gallo, L. C. (2006). Distinctions among Agency, Communion, and Unmitigated Agency and Communion according to the interpersonal circumplex, Five-Factor Model, and social-emotional correlates. *Journal of Personality Assessment, 86* (1), 77-88. DOI: 10. 1207/ s15327752jpa8601_09

Giles, J. W. y Heyman, G. D. (2005). Young children´s beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development, 76* (1), 107-121. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00833.x

Gilmore, D. D. (1990). *Manhood in the making: Cultural concepts of Masculinity*. New Haven, CT: Yale University Press.

Gini, G. y Pozzoli, T. (2006). The role of Masculinity in children's bullying. *Sex Roles, 54* (7-8), 585-588. DOI: 10.1007/s11199-006-9015-1

Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres: Poder y dominación masculina entre los Baruya de Nueva Guinea*. Madrid: Akal.

Green, L. R., Richardson, D. R. y Lago, T. (1996). How do friendship, indirect, and direct aggression relate? *Aggressive Behavior, 22* (2), 81-86. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996) 22:2<81::AID-AB1>3.0.CO;2-X

Gremigni, P., Damásio, B. F. y Borsa, J. C. (2013). Desenvolvimento e validação de um questionário para avaliar comportamentos agressivos e reações à agressão entre pares. *Psicología: Reflexão e Crítica, 26* (2), 311-318. DOI: 10.1590/S0102-79722013000200011

Hall, J. A. y Halberstadt, A. G. (1980). Masculinity and Femininity in children: Development of the Children´s Personal Attributes Questionnaire. *Development Psychology, 16* (4), 270-280. DOI: 10.1037/0012-1649.16.4.270

Harachi, W., Fleming, C. B., White, H. R., Ensminger,M. E., Abbott, R. D., Catalano, R. F. y Haggerty, K. P. (2006). Aggressive behavior among girls and boys during middle childhood: Predictors and sequelae of trajectory group membership. *Aggressive Behavior, 32 (*4*),* 279-293. DOI: 10.1002/ab.20125

Harris, M. B. (1996). Aggressive experiences and aggressiveness: Relationship to ethnicity, gender, and age. *Journal of Applied Social Psychology, 26* (10), 843-870. DOI: 10.1111/j.1559-1816.1996.tb01114.x

Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. y McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology, 34* (4), 687-697. DOI: 10.1037/0012-1649.34.4.687

Hartup, W. W. (2005). The development of aggression: Where do we stand? En R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 3-22). New York/London: Guilford Press.

Hartup, W. W. y De Wit, J. (1974). The development of aggression: Problems and perspectives. En J. De Wit & W. W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior* (pp. 595-620). La Haya: Mouton.

Hartup, W. W. & De Wit, J. (1978). *Origins of aggression*. La Haya: Mouton De Gruyter.

Hay, D. F. (2005). The beginnings of aggression in infancy. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*, (pp. 107-132). New York/London: Guilford Press.

Hay, D. F., Castle, J. y Davies, L. (2000). Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development, 71* (2), 457-467. DOI: 10.1111/1467-8624.00157

Heilbrun, A. B. (1976). Measurement of masculine and feminine sex role identities as independent dimensions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44* (2), 183-190. DOI: 10.1037/0022-006X.44.2.183

Heimer, K. (1996). Gender, interaction, and delinquency: Testing a Theory of Differential Social Control. *Social Psychology Quarterly*, *59* (1), 39-61.

Heimer, K. y De Costner, S. (1999). The gendering of violent delinquency. *Criminology, 37* (2), 277-318.

Helgeson, V. S. (1993). Implications of agency and communion for patient and spouse adjustment to a first coronary event. *Journal of Personality and Social Psychology, 64* (5), 807-816. DOI: 10.1037/0022-3514.64.5.807

Helgeson, V. S. (1994). Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations. *Psychological Bulletin, 116* (3), 412-428. DOI: 10.1037/0033-2909.116.3.412

Helgeson, V. S. y Fritz, H. L. (1998). A Theory of Unmitigated Communion. *Personality and Social Psychology Review, 2* (3), 173-183. DOI: 10.1207/s15327957pspr0203_2

Helgeson, V. S. y Fritz, H. L. (1999). Unmitigated agency and unmitigated communion: Distinctions from agency and communion. *Journal of Research in Personality, 33* (2), 131-158. DOI: 10.1006/jrpe.1999.2241

Helgeson, V. S. y Fritz, H. L. (2000). The implications of unmitigated agency and unmitigated communion for domains of problem behaviour. *Journal of Personality, 68* (6), 1031-1057. DOI: 10.1111/1467-6494.00125

Helmreich, R. L., Spence, J. T. y Wilhelm, J. A. (1981). A psychometric analysis of the Personal Attributes Questionnaire. *Sex Roles, 7* (11), 1097-1108. DOI: 10.1007/BF00287587

Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A. y Thompson, B. (1998).The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology, 36* (4), 457-477. DOI: 10.1016/ S0022-4405(98)00015-6

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana Eds.

Hinde, R. A. (1974). *Biological bases of human social behavior*. New York: McGraw-Hill.

Hinde, R. A. (1975). The concept of function. En G. Baerands, C. Beer & A. Manning (Eds.), *Function and evolution in behavior* (pp. 3-15). London: Oxford University Press.

Hinde, R. A. (1978). The study of aggression: Determinants, consequences, goals, and functions. En W.W. Hartup & J. De Wit (Eds.), *Origins of Aggression* (pp. 3-27). La Haya: Moulton De Gruyter .

Hindelang, M., Hirschi, T. & Weis, J. (1981). *Measurement Delinquency*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. Boca Ratón, FL.: CRC Press.

Hodges, K. K., Brandt, D. A. y Kline, J. (1981). Competence, guilt, and victimization: Sex differences in attribution of causality in television dramas. *Sex Roles, 7* (5), 537-546. DOI: 10.1007/ BF00288630

Hoppe, C. M. (1979). Interpersonal aggression as a function of subject´s sex, subject´s sex role identification, opponent´s sex and degree of provocation. *Journal of Personality, 47* (2), 317-329. DOI: 10.1111/ j.1467-6494.1979.tb00205.x

Horwitz, A. V. y White, H. R. (1987). Gender role orientations and styles of pathology among adolescents. *Journal of Health and Social Behavior*, 28 (2), 158-170.

Huesmann, L. R. y Miller, L.S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. En L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behaviour: Current perspectives* (pp. 153-186). New York: Plenum Press.

Huston, A.C. (1983). Sex-Typing. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development* (vol.4, pp. 388-467). New York: Wiley.

Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology, 20* (4), 158-171. DOI: 10.1037/0012-1649.20.4.722

Hyde, J.S. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Barcelona: Morata.

Immelmann, K. (1980). *Introduction to Ethology*. New York: Plenum Press.

Jacklin, C. N. (1989). Female and male: Issues of gender. *American Psychologist, 44* (2), 127-133. DOI: 10.1037/0003-066X.44.2.127

Jenkins, S. S. y Aubé, J. (2002). Gender differences and gender-related constructs in dating aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28* (8), 1106-1118. DOI: 10.1177/01461672022811009

Jensen, B. J. (1996). Los cuestionarios de autoinforme en la evaluación conductual. En G. Buela-Casal, V. E. Caballo & J. C. Sierra (Eds.), *Manual de evaluación en psicología clínica y de la salud* (pp. 109-127). Madrid: Siglo XXI.

Keenan K. (2001). Uncovering preschool precursors to problem behavior. En R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention, and service needs* (pp. 117-136). Newberry Parc, CA: Sage Publications.

Keenan, K. y Shaw, D. (1997). Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin, 121* (1), 95-113. DOI: 10.1037/0033-2909.121.1.95

Keeney, B. T. y Heide, K. M. (1994). Gender differences in serial murderers: A preliminary analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 9* (3), 383-398. DOI: 10.1177/08862609400 9003007

Kenrick, D. T. y Trost, M. R. (1993). The evolutionary perspective. En A. E. Beall & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender* (pp. 148-172). New York: Guilford Press.

Kinney, T. A., Smith, B. A. y Donzella, B. (2001). The influence of sex, gender, self-discrepancies and self-awareness on anger and verbal aggressiveness among U.S. college students. *The Journal of Social Psychology, 141* (2), 245-275. DOI: 10.1080/00224540109600550

Kite, M. E. (2001). Changing times, changing gender roles: Who do we want women and men to be? En R. K. Unger (Ed.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 215-227). Hoboken, N. J.: John Wiley & Sons.

Knight, G. P., Guthrie, I. K., Page, M. C. y Fabes, R. A. (2002). Emotional arousal and gender differences in aggression: A meta-analysis. *Aggressive Behavior, 28* (5), 366-393. DOI: 10.1002/ab.80011

Knight, G. P., Fabes, R. A. y Higgins, D. A. (1996). Concerns about drawing causal interferences from meta-analyses: An example in the study of gender differences in aggression. *Psychological Bulletin, 119* (3), 410-421. DOI: 10.1037/0033-2909.119.3.410

Kochanska, G., Murray, K. T. y Harlan, E. T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology, 36* (2), 220-232. DOI: 10.1037/0012-1649.36.2.220

Koestner, R. y Aubé, J. (1995). A Multifactorial Approach to the study of gender characteristics. *Journal of Personality*, *63* (3), 681-710. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1995.tb00510.x

Kohlberg, L. A. (1966). A cognitive-developmental analysis of children´s sex role concepts and attitudes. En E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82-173). Stanford, CA: Stanford University Press.

Kokko, K. y Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior, 31* (5), 485-497. DOI: 10.1002/ab.20063

Koolen, S., Poorthuis, A. y Van Aken, M. A.G. (2012). Cognitive distortions and self-regulatory personality traits associated with proactive and reactive aggression in early adolescence. *Cognitive Therapy and Research, 36* (6), 776-787. DOI: 10.1007/s10608-011-9407-6

Korabik, K. y McCreary, D. R. (2000). Testing a model of socially desirable and undesirable gender-role attributes. *Sex Roles, 43* (9/10), 665-685. DOI: 10.1023/A:1007104624752

Krahé, B. (2001). *The Social Psychology of aggression*. Philadelphia: Psychology Press Ltd.

Krebs, D. L. y Miller, D. T. (1985). Altruism and Aggression. En G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology: Special fields and applications* (vol. 2, pp. 1-71). New York: Random House.

Krukowski, M., Kornafel, D. y Oziemblowski, M. (2012). Psychometric evaluation of the Polish students adaptation of the Aggression Questionnaire. *Polish Psychological Bulletin, 43* (3), 183-190. DOI: 10.2478/v10059-012-0020-7

Kulis, S., Marsiglia, F. F., Lingard, E. C., Nieri, T. y Nagoshi, J. (2008). Gender identity and substance use among students in two high schools in Monterrey, México. *Drug and Alcohol Dependence, 95* (3), 258-268. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2008.01.019

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K. y Peltonen, T. (1988). Is Indirect Aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 to 12 year old children. *Aggressive Behavior, 14* (6), 403-414. DOI: 10.1002/1098-2337(1988)14:6<403:AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D

Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, B., Vitaro, F., Dionne, G. y Pérusse, D. (2007). Do friends' characteristics moderate the prospective links between peer victimization and reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology, 35* (4), 665-680. DOI: 10.1007/s10802-007-9122-7

Lamb, M. E. y Roopnarine, J. L. (1979). Peer influences on sex-role development in preschoolers. *Child Development, 50* (4), 1219-1222. DOI: 10.2307/1129353

Lamberth, J. (1982). *Psicología Social*. Madrid: Pirámide.

Larsen, K. S. y Krumov, K. (2013). The relationship between men and women: Culture, sex and gender. En K. S. Larsen, G. Vazov, K. Krumov & J. F. Schneider (Eds.), *Advances in International Psychology. Research approaches and personal dispositions, socialization processes and organizational behavior* (pp. 267-302). Sofía: Kassel University Press.

Leadbeater, B. J., Boone, E. M., Sangster, N. A. y Mathieson, L. C. (2006). Sex differences in the personal costs and benefits of relational and physical aggression in high school. *Aggressive Behavior, 32* (4), 409-419. DOI: 10.1002/ab.20139

Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child Development, 62* (4), 797-811. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01570.x

Leech, N. L., Barrett, K. C. y Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum

Lengua, L. J. y Stormshak, E. A. (2000). Gender, gender roles, and personality: Gender differences in the prediction of coping and psychological symptoms. *Sex Roles, 43* (11-12), 787-820. DOI: 10.1023/A:1011096604861

Lenney, E. (1991). Sex roles: The measurement of masculinity, femininity, and androgyny. En J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes. Measures of social psychological attitudes*, (vol. 1. pp. 573-660). San Diego, CA: Academic Press.

Levenson, H., Gray, M. J. y Ingram, A. (1976). Research methods in personality five years after Carlson's survey. *Personality and Social Psychology Bulletin, 2* (2), 158-161. DOI: 10.1177/014616727600200218

Lippa, R. (1995). Gender-related individual differences and psychological adjustment in terms of the Big Five and circumplex models. *Journal of Personality and Social Psychology, 69* (6), 1184-1202. DOI: 10.1037/0022-3514.69.6.1184

Lisak, D. e Ivan, C. (1995). Deficits in intimacy and empathy in sexually aggressive men. *Journal of Interpersonal Violence, 10* (3), 296-308. DOI: 10.1177/088626095010003004

Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioural Development, 27,* 122-133.

Lobel, T. E. y Menashri, J. (1993). Relations of conceptions of gender-role transgressions and gender constancy to gender-typed toy preferences. *Developmental Psychology, 29* (1), 150-155. DOI: 10.1037/0012-1649.29.1.150

Loeber, R. y Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, *48,* 371-410. DOI: 10.1146/annurev.psych.48. 1.371

Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American Psychologist, 53* (2), 242-259. DOI: 10.1037/0003-066X.53.2.242

Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace & World.

Loudin, J.L., Loukas, A. y Robinson, S. (2003). Relational aggression in college students: Examining the roles of social anxiety and empathy. *Aggressive Behavior, 29* (5), 430-439. DOI: 10.1002/ab.10039

Loukas, A., Paulos, S. K. y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence, 34* (4), 335-345. DOI: 10.1007/s10964-005-5757-2

Lovas, L. y Trenkova, S. (1996). Aggression and perception of an incident. *Studia Psychologica, 38* (4), 265-270.

Lueptow, L. B., Garovich, L. y Lueptow, M. B. (1995). The persistence of gender stereotypes in the face of changing sex roles: Evidence contrary to the sociocultural model. *Ethology and Sociobiology, 16* (6), 509-530. DOI: 10.1016/0162-3095(95)00072-0

Lueptow, L. B., Garovich, L. y Lueptow, M. B. (2001). Social change and the persistence of sex-typing: 1974-1997. *Social Forces, 80* (1), 1-35. DOI: 10.1353/sof.2001.0077

Lytton, H. y Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis.*Psychological Bulletin, 109* (2), 267-296. DOI: 10.1037/0033-2909.109.2.267

Macaulay, J. (1985). Adding gender to aggression research: Incremental or revolutionary change? En V. O´Leary, R. Unger & B. Wallston (Eds.), *Sex, gender and Social Psychology* (pp. 191-224). Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.

Maccoby, E. E. (1987). The varied meanings of “masculine” and “feminine”. En J. M. Reinisch & S. A. Sanders (Eds.), *Masculinity/femininity: Basic perspectives* (pp. 227-239). New York: Oxford University Press.

Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology, 24* (6), 755-765. DOI: 10.1037/0012-1649.24.6.755

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist, 45* (4), 513-520. DOI: 10.1037/0003-066X.45.4.513

Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge: Harvard University Press.

Maccoby, E. E. (2002). Gender and social exchange: A developmental perspective. *New directions for Child and Adolescent Development, 95*, 87-106. DOI: 10.1002/cd.39

Maccoby, E. E. (2004). Aggression in the context of gender development. En M. Putallaz & K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, Antisocial behaviour and violence among girls* (pp. 3-22). New York/London: The Guilford Press.

Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (Eds.) (1974). *The psychology of sex differences* (Vol. 1). Stanford: Stanford University Press.

Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development, 51* (4), 964-980.

Mackal, P. K. & Ballesteros, S. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Malamuth, N. M., Sockloskie, R. J., Koss, M. P. y Tanaka, J. S. (1991). Characteristics of aggressors against women: Testing a model using a national sample of college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59* (5), 670-681. DOI: 10.1037/0022-006X.59.5.670

Markus, H., Crane, M., Bernstein, S. y Siladi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology, 42* (1), 38-50. DOI: 10.1037/0022-3514.42.1.38

Markus, H., y Oyserman, D. (1989). Gender and thought: The role of the self-concept. En M. Crawford & M. Hamilton (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 100-127). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4612-3588-0_6

Marcus-Newhall, A., Pedersen, W. C., Carlson, M. y Miller, N. (2000). Displaced aggression is alive and well: A meta-analytic review. *Journal of Personality and Social Psychology, 78* (4), 670-689. DOI: 10.1037/0022-3514.78.4.670

Martin, C. L. (1995). Stereotypes about children with traditional and nontraditional gender roles. *Sex Roles, 33* (11-12), 727-751. DOI: 10.1007/BF01544776

Martin, C. L. y Halverson, C. F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development, 52* (4), 1119-1134. DOI: 10.2307/1129498

Martin, C. L. y Little, J. K. (1990). The relation of gender understanding to children's sex-typed preferences and gender stereotypes. *Child Development*, *61* (5), 1427-1439. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1990. tb02872.x

Martin, C. L. y Fabes, R. A. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology, 37* (3), 431-446. DOI: 10.1037/0012-1649.37.3.431

Masser, B. y Abrams, D. (1999). Contemporary sexism: The relationships among hostility, benevolence and neosexism. *Psychology of Women Quarterly, 23* (3), 503-517. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1999.tb00378.x

Mayberry, M. L. y Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, and reactive/proactive aggression subtypes. *Journal of Youth and Adolescence, 36* (6), 787-798. DOI: 10.1007/s10964-006-9113-y

McCabe, A. y Lipscomb, T. J. (1988). Sex differences in children's Verbal Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 34* (4), 389-401.

McCloskey, L. A. y Coleman, L. M. (1992). Difference without dominance: Children's talk in mixed- and same-sex dyads. *Sex Roles, 27* (5-6), 241-257. DOI: 10.1007/BF00289927

McCreary, D. R. (1994). The male role and avoiding femininity. *Sex Roles, 31* (9-10), 517-531. DOI: 10.1007/BF01544277

McCreary, D. R. y Korabik, K. (1994). Examining the relationships between the socially desirable and undesirable aspects of agency and communion. *Sex Roles, 31* (11-12), 637-651. DOI: 10.1007/ BF01544285

McCreary, D. R., Saucier, D. M. y Courtenay, W. H. (2005). The drive for muscularity and masculinity: Testing the associations among gender-role traits, behaviors, attitudes, and conflict. *Psychology of Men & Masculinity, 6* (2), 83-94. DOI: 10.1037/1524-9220.6.2.83

Meesters, C., Muris, P., Bosma, H., Schouten, E. y Beuving, S. (1996). Psychometric evaluation of the Dutch version of the Aggression Questionnaire. *Behaviour Research and Therapy*, *34* (10), 839-843. DOI: 10.1016/0005-7967(96)00065-4

Mehta, C. M. y Strough, J. (2010). Gender segregation and gender-typing in adolescence. *Sex Roles, 63* (3-4), 251-263. DOI: 10.1007/s11199-010-9780-8

Meloy, J. R. (1988). The psychopathic mind: Origins, *dynamics and treatment.* Nothvale, New Jersey: Jason Aronson.

Merrell, K. W., Buchanan, R. y Tran, O. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, *43* (3), 345-360. DOI: 10.1002/pits.20145

Meysamie, A., Ghalehtaki, R., Ghazanfari, A., Daneshvar-fard, M. y Reza, M. (2013). Prevalence and associated factors of physical, verbal and relational aggression among Iranian preschoolers. *Iranian Journal of Psychiatry, 8* (3), 138-144.

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67* (4), 371-377. DOI: 10.1037/h0040525

Miller, N. E. (1941). The Frustration-Aggression Hypothesis. *Psychological Review*, 48 (4), 337-342. DOI: 10.1037/h0055861

Milletich, R. J., Kelley, M. L., Doane, A. N. y Pearson, M. R. (2010). Exposure to interparental violence and childhood physical and emotional abuse as related to physical aggression in undergraduate dating relationships. *Journal of family violence*, *25* (7), 627-637. DOI: 10.1007/s10896-010-9319-3

Mitchell, J. (1991). Commentary on "deconstructing difference: Gender, splitting, and transitional space". *Psychoanalytic Dialogues: The International Journal of Relational Perspectives, 1* (3), 353-357. DOI: 10.1080/10481889109538905

Moffitt, T. E., Caspi, A., Rutter, M. & Silva, P. A. (2002). *Sex differences in antisocial behavior, conduct disorder, and violence in the Duneden Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press.

Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital, 96* (6), 253-64.

Monks, C. P., Palermiti, A., Ortega, R. y Angela Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish journal of Psychology, 14* (1), 133-144. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.11

Monreal, C. y Martínez, B. (2010). Esquema de género y desigualdades sociales. En L. Amador & M. C. Monreal (Coords.). *Intervención social y género* (pp. 73-95). Madrid: Narcea S.A.

Morales Vallejo, P. (2012). *Estadística Aplicada a las C.C.S.S.* Madrid: Universidad de Comillas.

Moreira, V. y Mirón, L. (2013). The role of gender identity in adolescents' antisocial behavior. *Psicothema, 25* (4), 507-513. DOI: 10.7334/psicothema2013.8

Moretti, M. M. y Odgers, C. (2006). Preface: Sex differences in the functions and precursors of adolescent aggression. *Aggressive Behavior, 32* (4), 373-375. DOI: 10.1002/ab.20135

Mosher, D. L. y Sirkin, M. (1984). Measuring a macho personality constellation. *Journal of Research in Personality, 18* (2), 150-163. DOI: 10.1016/0092-6566(84)90026-6

Mosher, C. E. y Danoff-Burg, S. (2005). Agentic and communal personality traits: Relations to attitudes toward sex and sexual experiences. *Sex Roles, 52* (1-2), 121-129. DOI: 10.1007/s11199-005-1199-2

Moskowitz, D. S., Suh, E. J. y Desaulniers, J. (1994). Situational influences on gender differences in agency and communion. *Journal of Personality and Social Psychology, 66* (4), 753-761. DOI: 10.1037/0022-3514.66.4.753

Muncer, S. J. y Campbell, A. (2000). Comments on "Sex differences in beliefs about aggression: Opponent´ s sex and the form of aggression" by J. Archer and A. Haigh. *British Journal of Social Psychology, 39* (2), 309-311. DOI: 10.1348/014466600164408

Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Graña, J. L. y Fernández, L. (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles. *Adicciones, 22* (2), 125-134.

Nagin, D. y Tremblay, R. E. (1999). Trajectories of boys' physical aggression, opposition, and hyperactivity on the path to physically violent and nonviolent juvenile delinquency. *Child Development*, *70* (5), 1181-1196. DOI: 10.1111/1467-8624.00086

Nagurney, A. J. (2007). The effects of relationship stress and unmitigated communion on physical and mental health outcomes. *Stress and Health*, *23* (4), 267-273. DOI: 10.1002/smi.1146

Navarro, R., Serna, C., Martínez, I. y Yubero, S. (2007). El acoso escolar entre estudiantes de primaria y su relación con la identidad de género. *Bits: Boletín Informativo de Trabajo Social*, *12*. Recuperado de http://www.uclm.es/bits/sumario/66.asp

Núñez, L. M. (2005). Género y conducta infractora: las y los menores infractores en Hermosillo, Sonora, México. *Estudios Sociales: Revista de investigación científica*, *13* (26), 86-115.

O'Connor, D. B., Archer, J. y Wu, F. W. C. (2001). Measuring aggression: Self-reports, partner reports, and responses to provoking scenarios. *Aggressive Behavior, 27* (2), 79-101. DOI: 10.1002/ab.2

Offord, D. R, Lipman, E. L. y Duku, E. K. (2001). Epidemiology of problem up to age 12 years. En R. Loeber & D. Farrington (Eds.), *Child delinquents: Development, intervention, and service needs*, (pp. 95-116).Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ojanen, T., Findley, D. y Fuller, S. (2012). Physical and relational aggression in early adolescence: Associations with narcissism, temperament, and social goals. *Aggressive Behavior, 38* (2), 99-107. DOI: 10.1002/ab.21413

O´Leary, M. R. y Dengerink, H. A. (1973). Aggression as a function of the intensety and pattern of attack. *Journal of Research in Personality, 7* (1), 61-70. DOI: 10.1016/0092-6566(73)90032-9

Oliva Delgado, A. (2006). Ideas y expectativas sobre educación en la adolescencia: familia y adolescencia en una sociedad en cambio. En M. S. Álvarez & A. Berasategui (Coords.), *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 65-82). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Orlofsky, J. L. y O´Heron, C. A. (1987). Stereotypic and nonstereotypic sex role trait and behavior orientations: Implications for personal adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 52* (5), 1034-1042. DOI: 10.1037/0022-3514.52.5.1034

Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R. y Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8 year old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior, 20* (6), 411-428. DOI: 10.1002/1098-2337(1994)20:6<411::AID-AB2480200602>3.0.CO;2-4

Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. y Caprara, G. (1998). Cross cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior, 24* (1), 1-8. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-R

Owens L. D. (1996). Sticks and stones and sugar and spice: Girls' and boys' aggression in schools. *Australian Journal of Guidanceand Counselling, 6*, 45-55.

Owens, L., Shute, R. y Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26* (1), 67-83. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C

Pahlavan, F. (2008). Re-emerging conceptual integration: Commentary on Berkowitz´s "On the consideration of automatic as well as controlled psychological processes in aggression". *Aggressive Behavior, 34* (2), 130-132. DOI: 10.1002/ab.20243

Pahlavan, F., Amirrezvani, A. y O´Connor, D. B. (2012). Validation and application of the French Version of the Aggressive Provocation Questionnaire: Gender and age differences in aggression. *Psychology, 3* (12), 1035-1048.

Papini, D. R. y Sebby, R. A. (1988). Variations in conflictual family issues by adolescent pubertal status, gender, and family member. *The Journal of Early Adolescence, 8* (1), 1-15. DOI: 10.1177/ 0272431688081001

Parke, R. D. y Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. En P. H. Mussen & E. M. Hethering (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (vol.4, pp. 547-641). New York: Wiley.

Parsons, J. E., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, IL: Free Press.

Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in the Frustration-Aggression Hypothesis. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 47* (3), 728-731. DOI: 10.1037/h0060884

Payne, F. D. (1987). "Masculinity", "Femininity", and the complex construct of adjustment. *Sex Roles, 17* (7-8), 359-374. DOI: 10.1007/BF00288141

Pedhazur, E. J. y Tetenbaum, T. J. (1979). Bem Sex Role Inventory: A theoretical and methodological critique. *Journal of Personality and Social Psychology, 37* (6), 996-1016. DOI: 10.1037/0022-3514.37.6.996

Pepler, D., Craig, W., Yuile, A. y Connolly, J. (2004). Girls who bully: A developmental and relational perspective. En M. Putallaz & K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective* (pp. 90-109). New York/London: The Guilford Press.

Pisano, R. y Taylor, S. P. (1971). Reduction of physical aggression: The effects of four strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 19* (2), 237-242. DOI: 10.1037/h0031273

Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H. y Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35* (4), 522-535. DOI: 10.1007/s10802-007-9109-4

Powlishta, K. K. y Maccoby, E. E. (1990). Resource utilization in mixed-sex dyads: The influence of adult presence and task type. *Sex Roles, 23* (5-6), 223-240. DOI: 10.1007/BF00290045

Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological functioning of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30* (4), 479-491. DOI: 10.1207/S15374424JCCP3004_05

Pulkkinen, L. (1987). Offensive and defensive aggression in humans: A longitudinal perspective. *Aggressive Behavior, 13* (4), 197-212. DOI: 10.1002/1098-2337(1987)13:4<197:AID-AB2480 130404>3.0.CO; 2-E

Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to antisocial and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behavior*, *22* (4), 241-257. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:4<241::AID-AB1>3.0.CO;2-O

Pulkkinen, L., Kaprio, J. y Rose, R. J. (1999). Peers, teachers and parents as assessors of the behavioral and emotional problems of twins and their adjustment: The Multidimensional Peer Nomination Inventory. *Twin Research, 2* (4), 274-285. DOI: 10.1375/twin.2.4.274

Putallaz, M., Kupersmidt, J., Grimes, C. L., DeNero, K. y Coie, J. D. (1999). *Overt and relational aggression: Aggressors, victims, and gender*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in child development, symposium on "Social relationships and two forms of aggression: Gender considerations", Alburquerque, N. M.

Putallaz, M., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., McKnight, K. y Grimes, C. L. (2004). A behavioural analysis of girls' aggression and victimization. En M. Putallaz & K. L. Bierman (Eds.), *Aggression, Antisocial behaviour and Violence among girls* (pp. 110-134). New York/London: The Guilford Press.

Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. L., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45* (5), 523-547. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.05.003

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescents boys. *Aggressive Behavior*, *32* (2), 159-171. DOI: 10.1002/ ab.20115

Ramírez, J. M., Andreu, J. M. y Fujihara, T. (2001). Cultural and sex differences aggression: A comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories. *Aggressive Behavior, 27* (4), 313-322. DOI: 10.1002/ab.1014

Renfrew, J. W. (2006). *Agresión: Naturaleza y Control*. Madrid: Síntesis.

Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S. y Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality, 57* (2), 257-281. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb00483.x

Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J. R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R. E. y Pérusse, D. (2010). Interactive links between Theory of Mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38* (8), 1109-1123. DOI: 10.1007/s10802-010-9432-z

Reis, H. T. y Wright, S. (1982). Knowledge of sex-role stereotypes in children aged 3 to 5. *Sex Roles, 8* (10), 1049-1056. DOI: 10.1007/BF00290999

Reynolds, K. A., Helgeson, V. S., Seltman, H., Janicki, D., Page-Gould, E. y Wardle, M. (2006). Impact of interpersonal conflict on individuals high in Unmitigated Communion. *Journal of Applied Social Psychology, 36* (7), 1595-1616. DOI: 10.1111/j.0021-9029.2006.00146.x

Richardson D. R. y Green, L.R. (1997). Circuitous harm: Determinants and consequences of nonaggressive aggression. En R. Kowalski (Ed.), *Aversive interpersonal behaviors* (pp. 171-188). New York: Plenum Press.

Richardson, D. R. y Green, L. R. (1999). Social sanction and threat explanations of gender effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *25* (6), 425-434. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999) 25:6<425::AID-AB3>3.0.CO;2-W

Rosenkrantz, P., Vogel, S., Bee, H., Broverman, I. y Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 32* (3), 287-295. DOI: 10.1037/h0025909

Rosenzweig, S. (1935). A test for types of reactions to frustrations. *American Journal of Orthopsychiatry*, *5* (4), 395-403. DOI: 10.1111/j.1939-0025.1935.tb06358.x

Ruble, D. N. y Martin, C. L. (1998). Gender development. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality development* (vol. 3, pp. 933-1016). New York: Wiley.

Ruble, D. N., Martin, C. L. y Berenbaum, S. A. (2006). Gender Development. En N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality development* (vol. 3, pp. 719-788). New Jersey: Wiley. DOI: 10.1002/9780470147658.chpsy0314

Rys, G. S. y Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues. *Merrill- Palmer Quarterly, 43* (1), 87-106.

Salas Calvo, J. M. y Campos Guadamuz, A. (2004). Explotación sexual comercial y masculinidad. San José: Organización Internacional del Trabajo.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. y Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology, 41* (1), 17-24. DOI: 10.1111/1467-9450.00166

Salmivalli, C. y Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable-and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior, 30* (2), 158-163. DOI: 10.1002/ab.20012

Sánchez, A., Moreira, V. y Mirón, L. (2011). Sexo, género y agresión. Análisis de la relación en una muestra de universitarios. *Boletín de Psicología, 101,* 35-50.

Santrock, J. W. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.

Saragovi, C., Koestner, R., Di Dio, L. y Aubé, J. (1997). Agency, communion, and well-being: Extending Helgeson's (1994) model. *Journal of Personality and Social Psychology, 73* (3), 593-609. DOI: 10.1037/0022-3514.73.3.593

Scharf, S. C. (2003). *Gender differences in adolescent aggression: An analysis of instrumentality vs. expressiveness*. Michigan: UMI Dissertation Services.

Scharrer, E. (2004). Virtual violence: Gender and aggression in video game advertisements. *Mass Communication and Society, 7* (4), 393-412. DOI: 10.1207/s15327825mcs0704_2

Scheithauer, H. y Petermann, F. (2002). *Unprototypical forms of aggression in children and adolescents: A meta-analysis of gender-and-age-specific differences*. Paper presented in the XV World Meeting of International Society for Research on Aggression, 28-31 July, Montreal, Canadá.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior, 32* (3), 261-275. DOI: 10.1002/ab.20128

Serbin, L. A., Powlishta, K. K. y Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the society for research in child development*, *58* (2), 1-95.

Shuntich, R. J. y Shapiro, R. M. (1991). Explorations of verbal affection and aggression. *Journal of Social Behavior and Personality, 6* (2), 283-300.

Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review, 7* (3), 183-209. DOI: 10.1016/0273-2297(87)900012-8

Signorella, M. L., Bigler, R. S. y Liben, L. S. (1993). Developmental differences in children's gender schemata about others: A meta-analytic review. *Developmental Review, 13* (2), 147-183. DOI: 10.1006/ drev.1993.1007

Signorielli, N. (2001). Television's gender role images and contribution to stereotyping: Past, present, future. En D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 341-358). Thousand Oaks, CA: Sage

Signorielli, N. y Bacue, A. (1999). Recognition and respect: A content analysis of prime-time television characters across three decades. *Sex Roles, 40* (7-8), 527-544. DOI: 10.1023/A:1018883912900

Slaby, R. G. y Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex models. *Child Development*, 46 (4), 849-856. DOI: 10.2307/1128389

Smetana, J. G. y Letourneau, K. J. (1984). Development of gender constancy and children's sex-typed free play behavior. *Developmental Psychology, 20* (4), 691-696. DOI: 10.1037/0012-1649.20.4.691

Smiler, A. P. (2004). Thirty years after the discovery of gender: Psychological concepts and measures of Masculinity. *Sex Roles, 50* (1-2), 15-26. DOI: 10.1023/B:SERS.0000011069.02279.4c

Snell, W. E., Belk, S. S. y Hawkins, R. C. (1987). Alcohol and drug use in stressful times: The influence of the masculine role and sex-related personality attributes. *Sex Roles, 16* (7-8), 359-373. DOI: 10.1007/BF00289548

Spence, J. T. (1984). Masculinity, femininity and gender-related traits: A conceptual analysis and critique of current research. En B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research* (vol. 13, pp. 1-97). New York: Academic Press.

Spence, J. T. (1991). Do the BSRI and PAQ measure the same or different concepts? *Psychology of Women Quarterly, 15* (1), 141-165. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1991.tb00483.x

Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a Multifactorial Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 64* (4), 624-635. DOI: 10.1037/0022-3514.64.4.624

Spence, J. T., Helmreich, R. y Stapp, J. (1974). The Personal Attributes Questionnaire: A measure of sex-role stereotypes and masculinity-femininity. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, *4*, 43-44.

Spence, J. T., Helmreich, R. L. y Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on Sex Role Attributes and their relation to self-esteem and conceptions of Masculinity and Femininity. *Journal of Personality and Social Psychology, 32* (1), 29-39. DOI: 10.1037/h0076857

Spence, J. T. & Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and Femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. Austin: University of Texas Press.

Spence, J. T., Helmreich, R. L. y Holahan, C. K. (1979). Negative and positive components of psychological masculinity and femininity and their relationships to self-reports of neurotic and acting out behaviours. *Journal of Personality and Social Psychology, 37* (10), 1673-1682. DOI: 10.1037/0022-3514.37.10.1673

Spence, J. T. y Sawin, L. L. (1985). Images of Masculinity and Femininity: A reconceptualization. En V. O´Leary, R. Unger & B. Wallston (Eds.), *Women, gender and Social Psychology* (pp. 35-66). Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.

Spielberger, C. D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane, R. (1983). Assessment of anger: The State-Trait Anger Scale. En J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment* (vol. 2, pp. 161-189). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Stangor, C. y Ruble, D. N. (1987). Development of gender role knowledge and gender constancy. En L. S. Liben & M. L. Signorella (Eds.), *New Directions for Child Development: Children´s gender schemata* (vol. 38, pp. 5-22). San Francisco: Jossey-Bass. DOI: 10.1002/cd.23219873803

Stoller, R. J. (1968). *Sex and gender: On the development of masculinity and femininity*. New York: Science House.

Strough, J., Leszczynski, J. P., Neely, T. L., Flinn, J. A. y Margarett, J. (2007). From adolescence to later adulthood: Femininity, Masculinity and Androgyny in six age groups. *Sex Roles, 57* (5-6), 385-396. DOI: 10.1007/s11199-007-9282-5

Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. y Gross, E. (2001). New forms of electronic media: The impact of interactive games and the internet on cognition, socialization, and behavior. En D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 73-99). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Suh, E. J., Moskowitz, D. S., Fournier, M. A. y Zuroff, D. C. (2004). Gender and relationships: Influences on agentic and communal behaviours. *Personal Relationships, 11* (1), 41-59. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2004.00070.x

Swart, C. y Berkowitz, L. (1976). The effect of a stimulus associated with a victim´s pain on later aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *33* (5), 623-631. DOI: 10.1037/0022-3514.33.5.623

Tadeschi, J. T. (1983). Social influence theory and Aggression. En R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (vol. 1, pp.135-162). New York: Academic Press.

Tapper, K. y Boulton, M. J. (2002). Studying aggression in school children: The use of a wireless microphone and micro-video camera. *Aggressive Behavior, 28* (5), 356-365. DOI: 10.1002/ab.80009

Tapper, K. y Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal and indirect aggression among primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior, 30* (2), 123-145. DOI: 10.1002/ab.20010

Taylor, S. P. (1967). Aggressive behavior and physiological arousal as a function of provocation and tendency to inhibit aggression. *Journal of Personality, 35* (2), 297-310. DOI: 10.1111/j.1467-6494. 1967.tb01430.x

Thanzami, V. (2004). *Beliefs about aggression from a cross-cultural perspective*. Tesis Doctoral, University of Central Lancashire, Lancaster, Inglaterra.

Thomson, N. R. y Zand, D. H. (2005). Analysis of the Children´s Personal Attributes Questionnaire (short form) with a sample of African American adolescents. *Sex Roles, 52* (3-4), 237-244. DOI: 10.1007/s11199-005-1298-0

Tisak, J., Maynard, A. M. y Tisak, M. S. (2002). AIRA: Measurement of adolescents´ judgments regarding intentions to respond to physical and verbal aggression. *Aggressive Behavior, 28* (3), 207-223. DOI: 10.1002/ab.90023

Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior, 31* (1), 13-23. DOI: 10.1002/ab.20034

Tomada, G. y Schneider, B. (1997). Relational aggression, gender and peer acceptance: Invariance across culture, stability overt time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33* (4), 601-609. DOI: 10.1037/0012-1649.33.4.601

Toch, H. (1969). *Violent men*. Chicago: Aldine.

Tremblay, R. E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M. y Montplaisir, J. (1999). The search for the age of 'onset' of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *9* (1), 8-23. DOI: 10.1002/cbm.288

Tremblay, R. E. y Nagin, D. S. (2005). The developmental origins of physical aggression in humans. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 83-106). New York/London: The Guilford Press.

Tremblay, E. R., Hartup, W. W. y Archer, J. (Eds.), (2005). *Developmental origins of aggression*. New York/London: The Guilford Press.

Trivers, R. (1972). Parental investment and sexual selection. En B. Campbell (Ed.), *Sexual selection and the descent of man* (pp. 136-179). New York: Aldine de Gruyter.

Turner, C. W., Simons, L. S., Berkowitz, L. y Frodi, A. (1977). The stimulating and inhibiting effects of weapons on aggressive behavior. *Aggressive Behavior, 3* (4), 355-378. DOI: 10.1002/1098-2337 (1977) 3:4<355::AID-AB2480030405>3.0.CO;2-G

Turner-Bowker, D. M. (1996). Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does "curious Jane" exist in the literature? *Sex Roles, 35* (7-8), 461-488. DOI: 10.1007/BF01544132

Twenge, J. M. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis. *Sex Roles, 36* (5-6), 305-325. DOI: 10.1007/BF02766650

Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931–1993. *Journal of Personality and Social Psychology, 81* (1), 133-145. DOI: 10.1037/0022-3514.81.1.133

Umbert, G. (2000). *Agresividad infantil*. México: McGrawHill.

Underwood, M. K., Galen, B. R. y Paquette, J. A. (2001). Top ten challenges for understanding gender and aggression in children: Why can't we all just get along? *Social Development, 10* (2), 248-266. DOI: 10.1111/1467-9507.00162

Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist, 34* (11), 1085-1094. DOI: 10.1037/0003-066X.34.11.108

Unger, R. K. (1994). Los reflejos imperfectos de la realidad: La Psicología construye los roles sexuales. En R. T. Hare-Mustin & J. Marecek (Eds.), *Marcar la diferencia. Psicología y construcción de los sexos* (pp. 129-180). Barcelona: Herder.

Unger, R. K. (2010). Leave no text behind: Teaching the Psychology of women during the emergence of second wave feminism. *Sex Roles, 62* (3-4), 153-158. DOI: 10.1007/s11199-009-9740-3

Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2006). Aggression and status social: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior, 32* (4), 396-408. DOI: 10.1002/ab.20138

Van den Berghe, P. L. (1978). Bridging the paradigms: Biology and the social sciences. En M. S. Gregory, A. Silvers & D. Sutch (Eds.), *Sociobiology and Human Nature: An interdisciplinary critique and defense* (pp. 32-52). San Francisco: Jossey-Bass.

Velasco, M. J. (2013).Violencia reactiva e instrumental. La impulsividad como aspecto diferenciador. *Revista de Educación, 361,* 665-685. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-237

Vergara, A. I. y Páez, D. (1993). Identidad de género, emoción y salud. En D. Páez (Coord.), *Salud, Expresión y Represión Social de las Emociones* (pp.149-174). Valencia: Promolibro.

Vierikko, E., Pulkkinen, L., Kaprio, J., Viken, R. y Rose, R. J. (2003). Sex differences in genetic and environmental effects on aggression. *Aggressive Behavior, 29* (1), 55-68. DOI: 10.1002/ab.10038

Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43* (4), 495-505. DOI: 10.1111/1469-7610.00040

Vitaro, F. y Brendgen, M (2005). Proactive and reactive aggression. En R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York/London: The Guilford Press.

Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Bredgen, M. y Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult temperament and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34* (5), 681-691. DOI: 10.1007/s10802-006-9055-6

Vitiello, B., Behar, D., Hunt, J., Stoff, D. y Ricciuti, A. (1990). Subtyping aggression in children and adolescents. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences, 2* (2), 189-192.

Walter, S., Richardson, D. S. y Green, L. R. (2000). Aggression among older adults: The relationship of interaction networks and gender role to direct and indirect responses. *Aggressive Behavior, 26 (*2), 145-154. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:2<145::AID-AB1>3.0.CO;2-Q

Walters, R. H. y Parke, R. D. (1964). Social motivation, dependency and susceptibility to social influence. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 1, pp. 231-276). New York: Academic Press.

Weisbuch, M., Beal, D. y O´Neal, E. C. (1999). How masculine ought I be? Men's masculinity and aggression. *Sex Roles, 40* (7-8), 583-592. DOI: 10.1023/A:1018840130646

Weizmann, T. & Pardue, M. (Eds.) (2001). *Exploring the biological contributions to human health: Does sex matter?* Washington, D.C: National Academy Press.

White, J.W. (1983). Sex and gender issues in aggression research. En R. G. Geen & E. I. Donnerstain (Eds.), *Aggression: Theorical and empirical reviews. Issues in research* (vol. 2, pp. 1-26). New York: Academic Press.

White, H. (1986). Damsels in distress: Dependency themes in fiction for children and adolescents. *Adolescence, 21* (82), 251-256.

White, J. W. y Kowalski, R. M. (1994). Deconstructing the myth of the nonaggressive woman*:* A feminist analysis. *Psychology of Women Quarterly, 18* (4), 487-508. DOI: 10.1111/j.1471-6402.1994.tb01045.x

Wiggins, J. S. (1992). Agency and communion as conceptual coordinates for the understanding and measurement of interpersonal behavior. En W. M. Grove & D. Cicchetti (Eds.), *Thinking clearly about Psychology* (pp. 89-113). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Williams, J. E. & Best, D. L., (1990). Measuring sex stereotypes: A multination study. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, W. y Eagly, A. H. (2002). A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin, 128* (5), 699-727. DOI: 10.1037/0033-2909.128.5.699

Wood, W. y Eagly, A. H. (2010). Gender. En S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (vol. 1, pp. 629-667). Hoboken, N. J.: John Wiley and Sons.

Wright, M. (1942). Constructiveness of play as affected by group organization and frustration. *Journal of Personality, 11* (1), 40-49. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1942.tb01916.x

Wu, Z., Hart, C. H., Draper, T. y Olsen, J. A. (2001). Peer and teacher sociometrics for preschool children: Cross-informant concordance, temporal stability, and reliability. *Merrill-Palmer Quarterly* , *47* (3), 416-443. DOI: 10.1353/mpq.2001.0018

Xie, H., Cairns, B. D. y Cairns, R. B. (2002). The development of social aggression and physical aggression: A narrative analysis of interpersonal conflicts. *Aggressive Behavior, 28* (5), 341-355. DOI: 10.1002/ ab.80008

Xie, H., Cairns, B. D. y Cairns, R. B. (2004). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions and differential trajectories. En D. J. Pepler, K. Madsen, C. Webster & K. Levene (Eds.), *The development and treatment of girlhood aggression* (pp. 103-134). Mahwah, N. J.: Erlbaum.

Xu, Y. y Zhang, Z. (2008). Distinguishing proactive and reactive aggression in Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36* (4), 539-552. DOI: 10.1007/s10802-007-9198-0

Yawn, C. A. (2007). *Socially undesirable gender-linked personality traits and their relation to alcohol abuse in collage population.* Tesis Doctoral, Humboldt State University, California, EEUU.

Yoder, J. D., Rice, R. W. Adams, J., Priest, R. F. y Prince, H.T. (1982). Reability of the Attitudes toward Women Scale (AWS) and the Personal Attributes Questionnaire (PAQ). *Sex Roles, 8* (6), 651-657. DOI: 10.1007/BF00289898

Young, R. y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-Being, and gender-atypical behavior: A Gender Diagnosticity approach. *Sex Roles, 50* (7-8), 525-537. DOI: 10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86

Yubero, S., Larrañaga, E. y Del Río, T. (2012). The role of gender identity in the behavior of bullying. *International Business & Economics Research Journal, 11* (13), 1539-1543.

Zeichner, A., Parrott, D. J. y Frey, F. C. (2003). Gender differences in laboratory aggression under response choice conditions. *Aggressive Behavior, 29* (2), 95-106. DOI: 10.1002/ab.10030

Zimmermann, F., Sieverding, M. y Müller, S. M. (2011). Gender-related traits as predictors of alcohol use in male German and Spanish university students. *Sex Roles, 64* (5-6), 394-404. DOI: 10.1007/s11199-010-9897-9

ANEXO

Cuestionarios y Escalas utilizados en la investigación

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

EPAQ

A continuación aparecen una serie de características personales. Se trata de que indiques en qué medida las consideras propias de ti, es decir, podrían definirte. Marca con una X el número que indique el grado en el que CREES QUE la característica crees te define A TI. Por ejemplo, si te presentamos la característica:

Nada gracioso 1 2 3 4 5 Muy gracioso

Si marcas el 1 quiere decir que te consideras **MUY POCO** gracioso
Si marcas el 2 es que te consideras **ALGO** gracioso
Si marcas el 3 es que NI eres **MUY GRACIOSO NI MUY POCO** gracioso
Si marcas el 4 es que te consideras **BASTANTE** gracioso
Si marcas el 5 es que te consideras **MUY** gracioso

Soy una persona…

1. Nada arrogante	1	2	3	4	5	Muy arrogante (creído/a, orgulloso/a)
2. Nada independiente	1	2	3	4	5	Muy independiente
3. Nada emocional	1	2	3	4	5	Muy emocional (sensible, emotivo/a)
4. Preocupado/a sobre todo por los demás	1	2	3	4	5	Preocupado/a sobre todo por ti
5. Muy pasivo/a	1	2	3	4	5	Muy activo/a (te gusta hacer muchas cosas)
6. Nada egoísta	1	2	3	4	5	Muy egoísta
7. Me cuesta dedicarme a los demás	1	2	3	4	5	Me gusta dedicarme a los demás
8. Muy duro/a	1	2	3	4	5	Muy amable
9. Nada interesado/a en ayudar a otros	1	2	3	4	5	Muy interesado/a en ayudar a otros
10. Nada presumido/a	1	2	3	4	5	Muy presumido/a
11. Nada competitivo/a	1	2	3	4	5	Muy competitivo/a
12. Nada cariñoso/a	1	2	3	4	5	Muy cariñoso/a
13. Nada pendiente de lo que sienten otros	1	2	3	4	5	Muy pendiente de lo que sienten otros
14. Con dificultad para tomar decisiones	1	2	3	4	5	Que toma decisiones con facilidad
15. Nada codicioso/a	1	2	3	4	5	Muy codicioso/a (avaricioso/a)
16. Nada perseverante	1	2	3	4	5	Muy perseverante (no te rindes fácilmente)
17. Sin confianza en mi mismo/a	1	2	3	4	5	Con mucha confianza en mi mismo/a
18. Me siento inferior a otros	1	2	3	4	5	Me siento superior a otros
19. Nada dictatorial	1	2	3	4	5	Muy dictatorial (te gusta mandar en otros)
20. Nada comprensivo/a	1	2	3	4	5	Muy comprensivo/a
21. Nada cínico/a	1	2	3	4	5	Muy cínico/a (capaz de engañar por interés)
22. Muy frío/a en las relaciones con otros	1	2	3	4	5	Muy cálido/a en las relaciones con otros
23. Nada hostil	1	2	3	4	5	Muy hostil (crees que el mundo está contra ti)
24. Me derrumbo si me presionan	1	2	3	4	5	Me mantengo firme bajo presión

UCS

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones. Indica en qué medida TÚ estás, o no, de acuerdo con ellas (en qué medida reflejan tu manera de pensar y actuar), marcando con una X el número correspondiente.

	En completo desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	En completo acuerdo
1. Es imposible para mí tratar de conseguir lo que deseo si eso perjudica lo que desean otros	1	2	3	4	5
2. Incluso estando agotado/a, no me negaría a ayudar a otros	1	2	3	4	5
3. Las dificultades y problemas de otros no me quitan el sueño	1	2	3	4	5
4. Me disgusto con frecuencia por los problemas de otros.	1	2	3	4	5
5. Me preocupo mucho por cómo estarán las personas que me importan cuando no puedo estar con ellas	1	2	3	4	5
6. No puedo decir no cuando alguien me pide ayuda	1	2	3	4	5
7. Nunca me implico demasiado en los problemas de otros	1	2	3	4	5
8. Para ser realmente feliz necesito que los demás también sean felices	1	2	3	4	5
9. Siempre sitúo las necesidades de otros por encima de las mías	1	2	3	4	5

DIAS

A continuación te presentamos un listado de conductas QUE PUEDES O NO HABER REALIZADO ALGUNA VEZ. Leélas con atención y contesta de acuerdo con lo que te indicamos a continuación:

- Marca **0** si **NUNCA** realizas la conducta indicada
- Marca **1** si **CASI NUNCA O POCAS VECES** realizas la conducta indicada
- Marca **2** si **A VECES** realizas la conducta indicada
- Marca **3** si **MUCHAS VECES** realizas la conducta indicada
- Marca **4** si **SIEMPRE O MUY A MENUDO** realizas la conducta indicada

Con qué frecuencia…

1. Tomas el pelo a alguien	0	1	2	3	4
2. Gritas o discutes con alguien	0	1	2	3	4
3. Golpeas a otros	0	1	2	3	4
4. Cuentas “chismes” sobre alguien con el que estás enfadado/a	0	1	2	3	4
5. Das una patada a alguien	0	1	2	3	4
6. Insultas a alguien	0	1	2	3	4
7. Haces tropezar a alguien deliberadamente	0	1	2	3	4
8. Cuentas historias falsas o negativas sobre otra persona	0	1	2	3	4
9. Le cuentas a alguien que vas a hacer daño a otro	0	1	2	3	4
10. Expulsas a alguien con el que te has enfadado fuera de vuestro grupo	0	1	2	3	4
11. Empujas a alguien	0	1	2	3	4
12. Cambias de amigos como venganza contra aquellos con los que te enfadas	0	1	2	3	4
13. Llamas a otros con motes/apodos ofensivos	0	1	2	3	4
14. Planeas secretamente molestar a alguien	0	1	2	3	4
15. Dices cosas desagradables de otra persona a sus espaldas	0	1	2	3	4
16. Quitas cosas de otras personas	0	1	2	3	4
17. Ignoras a otra persona para molestarla	0	1	2	3	4
18. Dices a otros que no quieres que se relacionen con determinada persona	0	1	2	3	4
19. Tiras a alguien al suelo	0	1	2	3	4
20. Cuentas a otros secretos de una tercera persona	0	1	2	3	4
21. Escribes “notitas” donde alguien es criticado	0	1	2	3	4
22. Zarandeas a alguien	0	1	2	3	4
23. Intentas conseguir que a otros les desagrade la persona con la que estás enfadado	0	1	2	3	4
24. Criticas el aspecto (ropa, pelo…) de alguien	0	1	2	3	4

RPQ

A continuación aparecen una serie de conductas y reacciones, leélas con atención y marca la casilla que más se ajusta a tu conducta, según la escala que se presenta a continuación:

Si marcas 0 quiere decir que no la has realizado NUNCA,
Si marcas **1 quiere decir que la has realizado A VECES** y
Si marcas **2 que la realizas A MENUDO**.

Con qué frecuencia…

1. Reaccionas enfadándote cuando te provocan	0	1	2
2. Gritas a otros cuando te molestan	0	1	2
3. Te peleas con otros para demostrar quién manda	0	1	2
4. Coges cosas de otros compañeros	0	1	2
5. Te enfadas cuando te sientes frustrado	0	1	2
6. Realizas actos vandálicos por diversión	0	1	2
7. Tienes rabietas	0	1	2
8. Dañas cosas porque te sientes mal	0	1	2
9. Participas en peleas entre grupos para sentirte bien	0	1	2
10. Molestas u ofendes a otros para ganar un juego	0	1	2
11. Te enfadas o pierdes los nervios cuando no consigues que las cosas se hagan a tu manera	0	1	2
12. Usas la fuerza física para conseguir que otros hagan lo que tú quieres	0	1	2
13. Te enfadas o pierdes los nervios cuando pierdes en un juego	0	1	2
14. Te enfadas cuando otros te amenazan	0	1	2
15. Empleas la fuerza física para obtener dinero o cosas de otros	0	1	2
16. Te sientes mejor después de golpear o gritar a alguien	0	1	2
17. Amenazas o abusas de alguien	0	1	2
18. Haces llamadas telefónicas obscenas por diversión	0	1	2
19. Golpeas a otros para defenderte	0	1	2
20. Te unes a otros para conchabarte contra un tercero	0	1	2
21. Llevas algún tipo de arma (o algo que puedas usar como arma) para emplear en una pelea	0	1	2
22. Te enfadas, pierdes los nervios o golpeas a otros cuando te toman el pelo	0	1	2
23. Gritas a otros para que hagan lo que les dices	0	1	2

AQ

Indica en que medida compartes las siguientes afirmaciones, según la escala que a continuación se describe:

- Marca **1** si consideras que no es **NADA CARACTERÍSTICO DE TI**
- Marca **2** si consideras que es **POCO CARACTERÍSTICO DE TI**
- Marca **3** si consideras que es **ALGO CARACTERÍSTICO DE TI**
- Marca **4** si consideras que es **BASTANTE O MUY CARACTERÍSTICO DE TI**
- Marca **5** si consideras que es **EXTREMADAMENTE CARACTERÍSTICO DE TI**

1. Pienso que no hay razones que puedan justificar golpear a otra persona	1	2	3	4	5
2. Desconfío de los extraños muy amigables	1	2	3	4	5
3. He llegado a perder los nervios hasta el punto de romper cosas	1	2	3	4	5
4. Soy bastante envidioso/a	1	2	3	4	5
5. He amenazado físicamente a gente que conozco	1	2	3	4	5
6. A menudo, me doy cuenta de que estoy en desacuerdo con la gente	1	2	3	4	5
7. Mis amigos piensan que soy impulsivo/a	1	2	3	4	5
8. Si tengo que emplear la violencia para proteger mis derechos, lo hago	1	2	3	4	5
9. A veces pierdo los estribos sin razón suficiente	1	2	3	4	5
10. Me parece que siempre es otra gente la que consigue las oportunidades	1	2	3	4	5
11. Cuando estoy en desacuerdo con mis amigos se lo digo abiertamente	1	2	3	4	5
12. Estallo con facilidad pero se me pasa rápidamente	1	2	3	4	5
13. Con la suficiente provocación, podría golpear a otra persona	1	2	3	4	5
14. Se que mis “amigos” hablan de mi a mis espaldas	1	2	3	4	5
15. Soy una persona con mucho carácter	1	2	3	4	5
16. Cuando la gente me molesta, les digo lo que pienso de ellos	1	2	3	4	5
17. Cuando la gente es especialmente amable, me pregunto que querrán	1	2	3	4	5
18. Si alguien me golpease, le devolvería el golpe	1	2	3	4	5
19. A veces me siento como un barril de pólvora a punto de estallar	1	2	3	4	5
20. Hay gente que me provoca de tal manera que llegamos a las manos	1	2	3	4	5
21. Mis amigos dicen que soy una persona que discute mucho	1	2	3	4	5
22. Cuando me siento frustrado/a, muestro mi irritación	1	2	3	4	5
23. A veces siento que la vida es injusta conmigo	1	2	3	4	5
24.Una vez llegado a un punto no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona	1	2	3	4	5
25. A veces siento que la gente se ríe de mi a mis espaldas	1	2	3	4	5
26. No puedo evitar discutir con la gente que no está de acuerdo conmigo	1	2	3	4	5
27. Me meto en peleas con mayor frecuencia que la mayoría de la gente	1	2	3	4	5
28. Tengo problemas para controlar mi carácter	1	2	3	4	5
29. Me pregunto por qué a veces soy tan crítico/a con lo que ocurre	1	2	3	4	5

EXPAGG

A continuación aparecen una serie de afirmaciones con respecto a las que debes indicar tu grado de acuerdo, del modo que a continuación se explica:

- Marca 0 para indicar que estás **TOTALMENTE EN DESACUERDO** con la afirmación
- Marca 1 para manifestar un **CASI TOTAL DESACUERDO** con la afirmación
- Marca 2 para manifestar **ACUERDO Y DESACUERDO** en una proporción semejante
- Marca 3 para manifestar un **CASI TOTAL ACUERDO** con la afirmación
- Marca 4 para indicar que estás **TOTALMENTE DE ACUERDO** con la afirmación

1. Tendría mayor probabilidad de pegarle a alguien estando solo/a con esa persona, que en una situación pública.	0	1	2	3	4
2. Ante un enfrentamiento con otro me sentiría peor conmigo mismo/a si me pongo a llorar que si le pego.	0	1	2	3	4
3. Las personas que tratan de hacerme quedar como un/a idiota son aquellas a las que es más probable que quiera agredir físicamente.	0	1	2	3	4
4. Creo que todas mis conductas agresivas se deben a pérdidas de autocontrol.	0	1	2	3	4
5. Después de pelearme con alguien me siento mal y culpable.	0	1	2	3	4
6. Creo que con algunas personas puede ser necesario utilizar la agresión física para "mantenerlas en su lugar".	0	1	2	3	4
7. Después de agredir a alguien pienso que lo más seguro es que no vuelva a molestarme.	0	1	2	3	4
8. En una discusión acalorada lo que más temo es decir algo terrible de lo que luego no pueda volverme atrás.	0	1	2	3	4
9. Después de agredir físicamente a alguien pienso en lo alterado/a que estaba y en lo mal que eso me hizo sentir.	0	1	2	3	4
10. Cuando me siento a punto de agredir a alguien soy muy consciente del malestar y el disgusto que eso me provoca.	0	1	2	3	4
11. Es más probable que agreda físicamente a alguien que me molesta o ridiculiza en público (que a alguien que lo hace en privado).	0	1	2	3	4
12. Es más probable que pegue o ataque físicamente a otros si estoy sometido/a a una situación de alto estrés, y algo me hace estallar.	0	1	2	3	4
13. Lo mejor de estar dispuesto a utilizar la agresión física es que los otros saben que no deben molestarte (se mantienen en su sitio).	0	1	2	3	4
14. Cuando me peleo físicamente con alguien siento que ha sido porque he perdido el control.	0	1	2	3	4
15. Después de agredir a alguien generalmente pienso que se lo estaba buscando.	0	1	2	3	4
16. Si alguien me ofende o me provoca en público sería un/a cobarde si lo ignoro y no reacciono.	0	1	2	3	4