

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



**ADOLESCENCIA, VIOLENCIA Y GÉNERO**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE  
DOCTOR POR M<sup>a</sup> Paz Toldos Romero**

Bajo la dirección de la Doctora:  
M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado Jalón

**Madrid, 2002**

**ISBN: 84-669-2388-8**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE PSICOLOGIA**



**TESIS DOCTORAL**

**ADOLESCENCIA, VIOLENCIA Y GÉNERO**

**M. PAZ TOLDOS ROMERO**

**Madrid, 2002**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA Y DE LA  
EDUCACION**



**ADOLESCENCIA, VIOLENCIA Y GÉNERO**

**Autora: M. PAZ TOLDOS ROMERO**

**Directora: Dra. Dña. M<sup>a</sup> José Díaz-Aguado Jalón  
Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación**



*A mis padres, Ángel y Pascuala,  
por la confianza que siempre han depositado en mi  
y por todo su apoyo en los momentos difíciles*

No quería comenzar el desarrollo de esta memoria sin expresar mi más profundo agradecimiento a las siguientes personas e instituciones que con su atención, dedicación y apoyo, han contribuido a la realización de esta tesis doctoral.

Un agradecimiento especial a Don Ángel Toldos y Doña Pascuala Romero, porque sin ellos hubiera sido imposible la realización de esta tesis. De ellos aprendí el sentido de la responsabilidad, la constancia, la importancia del saber, y otros muchos valores que cultivé a través de su ejemplo. Les agradezco inmensamente todo el esfuerzo económico y personal que han realizado para darme una educación y por escucharme y entenderme.

Un agradecimiento especial a la Doctora Doña Rosario Martínez Arias por sus orientaciones en los análisis estadísticos, explicaciones metodológicas y por su dedicación y disponibilidad fuera de su horario laboral.

Un agradecimiento especial al Doctor Don Ronald G. Slaby por las múltiples oportunidades que me ofreció durante las estancias en la Universidad de Harvard. Por confiar en mi trabajo, valorarlo y sobre todo por sus ideas, puntos de vista, explicaciones, y dedicación siempre incondicional en las dudas relacionadas con la tesis.

Un agradecimiento a la Doctora Doña M<sup>a</sup> José Báguena con la que empecé mi carrera como investigadora, por sus ideas y orientaciones en los inicios de esta tesis y por su amistad. Agradecer también a los Doctores Don Álvaro Marchesi, Doña Belén García Torres y Don Juan Fernández, por ofrecerme su amistad y su disponibilidad para cualquier duda.

Agradecer al Ministerio de Ciencia y Tecnología, por la concesión de una beca de investigación, que hizo posible mi total dedicación a la realización del presente trabajo. Agradezco también a los equipos Directivos, Profesores/as y Alumnos de los Centros Educativos: I.E.S. La Serna de Fuenlabrada, I.E.S. Ortega y Gasset, I.E.S. Asunción Vallecas, I.E.S. La Salle San Rafael, su valiosa colaboración en la realización de esta investigación.

Un agradecimiento también a todas las personas que de una manera u otra se sientan o sean partícipes de la realización de esta memoria.

# **INDICE**

<b>INTRODUCCION</b> .....	1
---------------------------	---

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES**

### **CONCEPTUALIZACION DE LA VIOLENCIA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DE SU ESTUDIO**

<b><u>CAPÍTULO 1: LA VIOLENCIA: DEFINICIÓN Y COMPONENTES</u></b> .....	7
--	---

1.1. Delimitación del concepto de violencia en la investigación científica.....	7
1.1.1. Agresión como comportamiento.....	11
1.1.2. Agresión e intención.....	12
1.1.3. Agresión como daño o dolor.....	13
1.1.4. La agresión hacia los seres humanos.....	13
1.1.5. La agresión como evitación de las consecuencias.....	14
1.2. Clasificación de la violencia en función de sus objetivos.....	14
1.2.1. Violencia instrumental.....	16
1.2.1.1. La coerción.....	18
1.2.1.2. Obtener dominio y poder.....	18
1.2.1.3. Causar buena impresión o mantener la autoestima.....	19
1.2.2. Violencia hostil o emocional.....	20
1.3. Clasificación de la violencia en función de sus manifestaciones.....	21
1.3.1. Violencia física.....	21
1.3.2. Violencia verbal.....	22
1.3.3. Violencia indirecta.....	22
1.4. Hostilidad, ira y agresividad.....	25
1.5. Definición de la violencia en la presente investigación.....	26

<b><u>CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA</u></b> .....	31
2.1. Teorías clásicas de la violencia.....	31
2.1.1. Teorías instintivas.....	31
2.1.1.1. La aproximación Psicoanalítica.....	31
2.1.1.2. La aproximación Etológica.....	32
2.1.1.3. Críticas a las teorías instintivas.....	34
2.1.2. Teorías del impulso: Teoría de la Frustración-Agresión.....	34
2.1.3. Teoría cognitiva-neosociacionista.....	36
2.2. Teorías y modelos actuales sobre el desarrollo de la violencia.....	38
2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social.....	38
2.2.2. La Psicopatología Evolutiva.....	43
2.2.3. El Modelo Ecológico.....	47
2.2.4. Modelos Socio-Cognitivos.....	51
2.2.4.1. Modelo del Procesamiento de la Información Social.....	54
2.2.4.2. Modelo de los Esquemas Cognitivos.....	59
2.2.4.3. Otras formulaciones.....	60
2.3. Perspectiva teórica en la presente investigación.....	65

## CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIO DEL GÉNERO

<b><u>CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA ADQUISICIÓN DE LA IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO</u></b> .....	69
3.1. El enfoque psicoanalítico: aportaciones freudianas.....	69
3.2. El enfoque conductista: aportaciones de la teoría del Aprendizaje Social.....	71
3.3. El enfoque cognitivo-evolutivo: aportaciones de Kohlberg.....	74
3.3.1. La teoría de Block.....	77

3.3.2. Modelos basados en los estadios del desarrollo moral.....	78
3.4. Teorías del esquema de género.....	80
3.5. Aproximaciones a la categorización social.....	83
3.6. Teorías socioestructurales.....	84

## **CAPÍTULO 4: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: LA DOBLE REALIDAD DEL SEXO Y DEL GÉNERO**..... 87

4.1. Conceptualización y estudio del sexo y del género.....	88
4.1.1. El sexo y el género.....	88
4.1.1.1. El sexo como variable sujeto.....	90
4.1.1.2. El sexo como variable estímulo.....	91
4.1.1.3. Investigaciones en torno al sexo como variable estímulo y variable sujeto.....	93
4.2. Los roles de género.....	95
4.3. Los estereotipos de género.....	96
4.4. Medida de la masculinidad, feminidad y androginia.....	98
4.5. La identidad de género.....	104
4.5.1. La adquisición de la identidad sexual y de género en la adolescencia.....	107
4.5.2. Factores relacionados con la redefinición sexual y de género en la adolescencia.....	109
4.6. Perspectiva teórica en la presente investigación.....	112

## **INVESTIGACIONES SOBRE EL GÉNERO Y LA VIOLENCIA**

<b><u>CAPÍTULO 5: GÉNERO Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA</u></b> .....	115
5.1. Investigaciones sobre la influencia del sexo en las percepciones, atribuciones y evaluaciones del comportamiento violento.....	116

5.1.1. Investigaciones sobre la influencia del sexo en las atribuciones personales o estereotipos de género de los personajes implicados en una situación de violencia.....	116
5.1.2. Investigaciones sobre la influencia del sexo en las percepciones, atribuciones y evaluaciones del comportamiento violento de los personajes implicados en una situación de violencia.....	121
5.2. Investigaciones sobre las diferencias entre los sexos en las representaciones sociales de la violencia.....	124
5.3. Investigaciones en torno a las diferencias entre los sexos en la conducta violenta.....	131
5.4. Otros aspectos del género implicados en la conducta violenta y en las representaciones que se tienen de ésta.....	142
5.5. Conclusiones.....	149

## INVESTIGACIÓN

<u>CAPÍTULO 1: OBJETIVOS</u> .....	153
• Sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima.....	153
• Sobre la relación entre el procesamiento de la información social y otras variables predictoras.....	154
• Sobre la relación entre las actitudes hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, uso de la violencia y estereotipos de género de los y las adolescentes.....	155

**CAPÍTULO 2: HIPÓTESIS**..... 157

- Hipótesis sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima..... 157
  1. Atribución de estereotipos de género..... 157
  2. Valoración de la víctima..... 158
  3. Sesgos atribucionales..... 158
  4. Justificación de la violencia..... 159
  5. Uso de la violencia..... 159
- Hipótesis sobre la relación entre el procesamiento de la información social y otras variables predictoras..... 160
  6. Hipótesis sobre los atributos personales o estereotipos de género de los y las adolescentes..... 160
  7. Hipótesis sobre las creencias de los y las adolescentes hacia grupos minoritarios..... 160
  8. Hipótesis sobre las actitudes de los y las adolescentes hacia el género y la violencia..... 161
  9. Hipótesis sobre el uso que hacen los y las adolescentes de la violencia..... 161
  10. Hipótesis sobre la percepción de los y las adolescente ante el uso de distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros y compañeras..... 161
- Hipótesis sobre las relaciones entre las actitudes hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, uso de la violencia y estereotipos de género de los y las adolescentes..... 162

**CAPÍTULO 3: MÉTODO**..... 163

- 3.1. Participantes..... 163
- 3.2. Procedimiento..... 165
- 3.3. Instrumentos de medida..... 168
  - 3.3.1. Historias hipotéticas sobre situaciones de violencia..... 168

3.3.3.1. Descripción.....	168
3.3.3.2. Procedimiento de aplicación.....	173
3.3.3.3. Criterios de valoración.....	174
3.3.2. Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.).....	175
3.3.2.1. Descripción.....	175
3.3.2.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala.....	176
3.3.2.3. Procedimiento de aplicación.....	177
3.3.2.4. Criterios de valoración.....	178
3.3.3. Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.).....	178
3.3.3.1. Descripción.....	178
3.3.3.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala.....	179
3.3.3.3. Procedimiento de aplicación.....	181
3.3.3.4. Criterios de valoración.....	182
3.3.4. Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (C.A.G.V.).....	182
3.3.4.1. Descripción.....	182
3.3.4.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala.....	183
3.3.4.3. Procedimiento de aplicación.....	185
3.3.4.4. Criterios de valoración.....	186
3.3.5. Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.).....	186
3.3.5.1. Descripción.....	186
3.3.5.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala.....	187
3.3.5.3. Procedimiento de aplicación.....	189
3.3.5.4. Criterios de valoración.....	190
3.3.6. Percepción del uso de violencia directa e indirecta.....	190
3.3.6.1. Descripción.....	190
3.3.6.2. Procedimiento de aplicación.....	191
3.3.6.3. Criterios de valoración.....	191
3.4. Análisis Estadísticos.....	192



**CAPÍTULO 4: RESULTADOS**..... 195

4.1. Sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima..... 195

4.1.1. Atribución de estereotipos de género al agresor/a y a la víctima en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima..... 196

4.1.1.1. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales al agresor/a..... 198

4.1.1.2. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales a la víctima..... 200

4.1.1.3. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas al agresor/a..... 201

4.1.1.4. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas a la víctima..... 203

4.1.2. Valoración de la víctima en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima..... 207

4.1.3. Sesgos atribucionales en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima..... 210

4.1.3.1. Atribución del comportamiento de la víctima como provocativo..... 212

4.1.3.2. Atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto..... 213

4.1.3.3. Culpabilidad o responsabilidad de la conducta violenta..... 215

4.1.3.3.1. Culpabilidad o responsabilidad hacia el agresor/a..... 215

4.1.3.3.2. Culpabilidad o responsabilidad hacia la víctima..... 217

4.1.4. Justificación de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima..... 220

4.1.5. Percepción del uso de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas, en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima..... 223

4.1.5.1. Violencia física..... 225

4.1.5.2. Violencia verbal.....	226
4.1.5.3. Violencia indirecta.....	228
4.2. Diferencias en función del género, el curso y el nivel socioeconómico en una serie de variables psicosociales.....	232
4.2.1. Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.).....	232
4.2.2. Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.).....	235
4.2.3. Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (C.A.G.V.).....	237
4.2.4. Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.).....	239
4.2.5. Percepción de los y las adolescentes del uso de la violencia por parte de sus compañeros y compañeras.....	242
4.3. La relación entre las actitudes hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, uso de distintos tipos de violencia y estereotipos de género de los y las adolescentes.....	245
4.3.1. Correlaciones entre los factores de los cuestionarios C.A.G.V., y C.A.D.V.....	246
4.3.2. Correlaciones entre los factores de los cuestionarios C.A.G.V., C.A.D.V., y P.A.Q.....	247
4.3.3. Correlaciones entre los factores de los cuestionarios C.A.G.V., C.A.D.V., P.A.Q., y D.I.A.S. ....	251
4.4. Relaciones entre las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los estereotipos de género de los y las adolescentes con otras variables relacionadas con el procesamiento de la información.....	253
4.4.1. Correlaciones entre la atribución de estereotipos de género al agresor/a y a la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., D.I.A.S.....	254

4.4.1.1. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales al agresor/a.....	254
4.4.1.2. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales a la víctima.....	256
4.4.1.3. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas al agresor/a.....	258
4.4.1.4. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas a la víctima.....	260
4.4.2. Correlaciones entre la valoración de la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., D.I.A.S.....	263
4.4.3. Correlaciones entre los sesgos atribucionales en situaciones de violencia hipotéticas, y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., y D.I.A.S.....	265
4.4.3.1. Atribución del comportamiento de la víctima como provocativo.....	265
4.4.3.2. Atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto.....	267
4.4.3.3. Culpabilidad o responsabilidad de la conducta violenta.....	270
4.4.3.3.1. Culpabilidad o responsabilidad hacia el agresor/a.....	270
4.4.3.3.2. Culpabilidad o responsabilidad hacia la víctima.....	272
4.4.4. Correlaciones entre la justificación de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. D.I.A.S.....	274
4.4.5. Correlaciones entre la percepción del uso de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V.,C.A.G.V., y D.I.A.S.....	277
4.4.5.1. Violencia física.....	277
4.4.5.2. Violencia verbal.....	279
4.4.5.3. Violencia indirecta.....	281

4.5. La influencia de las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los de género de los y las adolescentes, sobre el procesamiento de la información en situaciones de violencia hipotéticas manipulando el sexo y el estatus del agresor y de la víctima.....	283
4.5.1. Predicciones de la atribución de estereotipos de género al agresor/a y a la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., y D.I.A.S.....	284
4.5.1.1. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales al agresor/a.....	284
4.5.1.2. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales a la víctima.....	287
4.5.1.3. Atribución de estereotipos femeninos o características expresiva al agresor/a.....	289
4.5.1.4. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas a la víctima.....	292
4.5.2. Predicciones de la valoración de la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., y D.I.A.S.....	295
4.5.3. Predicciones de los sesgos atribucionales en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., y D.I.A.S.....	297
4.5.3.1. Atribución del comportamiento de la víctima como provocativo.....	297
4.5.3.2. Atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto.....	300
4.5.3.3. Culpabilidad o responsabilidad de la conducta violenta.....	303
4.5.3.3.1. Culpabilidad o responsabilidad hacia el agresor/a.....	303
4.5.3.3.2. Culpabilidad o responsabilidad hacia la víctima.....	305
4.5.4. Predicciones de la justificación de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., y D.I.A.S. ....	308

4.5.5. Predicciones de la percepción del uso de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., y D.I.A.S. ....	311
4.5.5.1. Violencia física.....	311
4.5.5.2. Violencia verbal.....	314
4.5.5.3. Violencia indirecta.....	317

## **CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....** 321

• Sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima.....	321
1. Atribución de estereotipos de género.....	321
2. Valoración de la víctima.....	327
3. Sesgos atribucionales.....	328
4. Justificación de la violencia.....	331
5. Uso de la violencia.....	333
• Sobre la relación entre el procesamiento de la información social y otras variables predictoras.....	337
6. Atributos personales o estereotipos de género de los y las adolescentes.....	337
7. Creencias de los y las adolescentes hacia grupos minoritarios.....	342
8. Actitudes de los y las adolescentes hacia el género y la violencia.....	343
9. Uso que hacen los y las adolescentes de la violencia.....	345
10. Percepción de los y las adolescentes ante el uso de distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros/as.....	349
• Sobre la relación entre las actitudes hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, uso de la violencia y estereotipo de género de los y las adolescentes.....	351

- Sobre los modelos socio-cognitivos..... 353

## **ANEXOS**

ANEXO A: INSTRUMENTOS DE MEDIDA, DIMENSIONALIDAD Y FIABILIDAD..... 363

ANEXO B: CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PREDICTORAS Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN..... 409

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**..... 425

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente resulta casi imposible coger un periódico, una revista, o sintonizar las noticias sin encontrarnos con un caso más de violencia. Las estadísticas siguen informándonos de la frecuencia con que los humanos hieren o dañan a otros, ocasionándoles daño físico y/o psicológico, y aunque parezca que en esta época la violencia ha adquirido un carácter normativo, se trata de un fenómeno que ha existido siempre. No hay duda de que la violencia es uno de los problemas más serios y graves que tiene la humanidad, que puede ocurrir en las interacciones entre las personas en todas las situaciones y segmentos de la sociedad, que puede afectar a cualquier individuo a lo largo de su vida y aparecer en cualquier edad y contexto. Sin embargo, el reconocimiento de este hecho representa sólo el principio de un eslabón hacia la búsqueda de respuestas en una compleja cadena de preguntas.

El problema de la violencia ha sido objeto de estudio desde los orígenes de la psicología. Sin embargo, hasta el siglo XX no se convirtió propiamente en un tema de la investigación científica. Dado el corto periodo de su estudio, no es sorprendente que las respuestas a todas las preguntas concernientes a la violencia aún no estén disponibles, y que a pesar de los importantes progresos que se han llevado a cabo en esta materia, sigan existiendo algunas carencias en su estudio. Entre ellas, la investigación psicológica suele centrarse en los individuos como receptores pasivos de las experiencias sociales que pueden contribuir a la violencia, experiencias o agentes sociales que han sido examinados separadamente, sin considerar las interconexiones entre todas las esferas de influencia sobre el individuo. En este sentido, el estudio psicológico de la conducta violenta no ha prestado la suficiente atención a los mediadores psicológicos o cognitivos que juegan un rol muy importante, tanto a la hora de dar significado a esas experiencias, como a la hora de actuar sobre éstas y trasladarlas en acciones violentas o no violentas.

Aunque la lista de experiencias y condiciones que pueden contribuir a la violencia a largo plazo es extensa y variada, las investigaciones actuales reconocen que ninguno de estos factores externos o recursos de interacción social, individualmente o en combinación,

llevarán inevitablemente a un comportamiento violento por parte de todos los individuos. El hecho de que estas experiencias deriven en un comportamiento violento como agresor/a, víctima, testigo u observador pasivo, o bien, en un comportamiento no violento, depende del conjunto de condiciones protectoras y de riesgo de cada individuo, en el que se insertan, y con una influencia muy destacada, los *modelos de pensamiento* y acciones que se convertirán en predictores importantes de su comportamiento futuro y que los protegerán o no contra esos factores de riesgo. De estos mediadores cognitivos depende la forma en la que el individuo define, interpreta, organiza, procesa y traslada o transmite las experiencias sociales hacia caminos que dirigen la respuesta comportamental. Estos mediadores psicológicos son capaces de transformar el impacto de experiencias sociales que actúan como desencadenantes de la violencia. Sin embargo, los modelos de pensamiento, que justifican la violencia en el desarrollo de los primeros años y en el desarrollo posterior, pueden ser cambiados o modificados a través de la intervención antes de que esos modelos de pensamiento se conviertan en hábitos reguladores de los modelos de comportamiento y los estilos de vida que resultan en conductas violentas.

La investigación refleja que existen diferencias entre varones y mujeres, desde la infancia hasta la vida adulta, en el aprendizaje de los roles de género relacionados con modelos de respuesta que guían sus interacciones violentas y no violentas con los demás. Las diferencias sexuales han sido tradicionalmente atribuidas a la interacción entre factores biológicos y los procesos de socialización de los roles sexuales. Aunque a las chicas se les permite una cantidad limitada de violencia y competitividad durante la preadolescencia, es, en la adolescencia, cuando se enfrentan a una fuerte presión de socialización que puede hacer que disminuyan estas tendencias, adoptando así un comportamiento tradicionalmente femenino caracterizado por atributos como la sumisión, dependencia, sensibilidad, etc. La adopción de estos roles y comportamientos de género, puede hacer a las chicas más vulnerables a la victimización. Para los chicos, la violencia puede no sólo ser tolerada sino también ser implícitamente premiada y respetada, como un aspecto definitorio de la masculinidad. Los esquemas de género que los chicos aprenden prioritariamente en la adolescencia juegan un rol importante en su predisposición, tanto a comprometerse con la violencia como agresores o testigos, como para ayudar a prevenirla.



En función de lo anteriormente expuesto, puede entenderse la importancia que tiene en la actualidad el estudio de los mediadores cognitivos en la violencia juvenil, a partir de los cuales se plantea la memoria “*Adolescencia, violencia y género*” cuyo objetivo es avanzar en la comprensión de cómo es el procesamiento de la información de los y las adolescentes ante situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima, además, se examina la relación entre dicho proceso y las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los estereotipos de género de los y las adolescentes. En esta memoria identificaremos los factores clave de los modelos de pensamiento de los jóvenes ante situaciones de violencia hipotéticas, que pueden convertirse en hábitos reguladores de los modelos de comportamiento y estilos de vida violentos. El conocimiento de estos mediadores cognitivos, puede contribuir al diseño de futuros procedimientos de intervención que ayuden a cambiar esos modelos de pensamiento para prevenir la violencia.

Para la elaboración de la memoria final se ha dividido el trabajo en dos grandes apartados; el primero centrado en la fundamentación teórica y antecedentes y el segundo dedicado a la investigación. El apartado de *fundamentación teórica y antecedentes* consta a su vez de tres partes: la primera analiza la conceptualización de la violencia y las características generales de su estudio, dicha parte se desarrolla en dos capítulos; en el capítulo uno se estudia cómo se ha delimitado el concepto de violencia en la investigación científica, se hace un examen de la clasificación de la violencia en función de sus objetivos y manifestaciones para, por último, ofrecer la definición de violencia que se seguirá en la presente investigación. En el capítulo dos, se realiza una revisión de las perspectivas teóricas y modelos explicativos de la violencia, pasando desde las teorías clásicas hasta las teorías y modelos actuales sobre el desarrollo de la violencia, ofreciendo por último la perspectiva teórica que se seguirá a lo largo de esta investigación. La segunda parte de esta fundamentación teórica, se desarrolla en dos capítulos sobre la conceptualización del género. En el capítulo tres se revisan las perspectivas teóricas y modelos explicativos de la adquisición de la identidad sexual y de género. En el capítulo cuatro se lleva a cabo la delimitación conceptual de la doble realidad del sexo y del género, analizando qué es el

sexo, el género, los roles de género, los estereotipos de género, la identidad de género en la adolescencia y cómo se mide la masculinidad, feminidad y androginia. Por último, en la tercera parte, desarrollada en un único capítulo, se revisan las investigaciones que se han hecho sobre el género y las representaciones sociales de la violencia.

Por su parte el apartado dedicado a la *investigación* está dividido en cinco capítulos. El primero se centra en la formulación de objetivos, el segundo en las hipótesis, el tercero ésta dedicado al método, y en el cuarto se muestran los resultados. En el capítulo quinto se presenta la discusión sobre los principales resultados obtenidos en la presente investigación analizando la relación con los hallados en otras, junto con las conclusiones que se desprenden de ellos. Por último, se incluyen los anexos y las referencias bibliográficas.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES**



# CONCEPTUALIZACION DE LA VIOLENCIA Y CARACTERÍSTICAS GENERALES DE SU ESTUDIO

## **CAPITULO 1: LA VIOLENCIA: DEFINICIÓN Y COMPONENTES**

### **1.1. Delimitación del concepto de violencia en la investigación psicológica**

El problema de la violencia ha sido objeto de estudio desde los orígenes de la psicología. Sin embargo, hasta el siglo XX no se convirtió propiamente en un tema de la investigación científica. Dado el corto periodo de su estudio, no es sorprendente que las respuestas hacia todas las preguntas en torno a la violencia aun no estén disponibles, y que a pesar de los importantes progresos que se han realizado en esta materia, sigan existiendo dificultades para dar una definición precisa del término.

La conceptualización de la violencia varía en función del contexto socio-cultural, el momento histórico y el enfoque que se adopte. Así pues, ha sido teórica y empíricamente definida en una amplia variedad de caminos, muchos de los cuales son ambiguos. La conceptualización que se ha dado en el ámbito de la psicología ha sido variada, pudiéndose encontrar definiciones de la violencia como un rasgo de personalidad, un proceso biológico, un reflejo estereotipado, un hábito aprendido, un instinto, un tipo observable de respuestas o como una reacción física y verbal (Parke y Slaby, 1983, Berkowitz, 1993, Baron y Richardson, 1994).

Con frecuencia muchos investigadores siguen empleando el vocablo “agresión”, eludiendo usar el de “violencia”, aunque actualmente ya se está empezando a usar. Como consecuencia de la falta de unanimidad en la definición del término “agresión” y “violencia”, y los múltiples significados que adopta, tanto en la comunidad científica como en el discurso diario, no podemos estar seguros cuando una persona esta describiendo una

acción como “agresiva” o una acción calificada como “violenta”. Uno de los mayores problemas en la definición del término, según Berkowitz (1981), es que en el lenguaje cotidiano, se ha usado para referirse a una amplia variedad de acciones diferentes. Y los diccionarios tampoco suelen ser muy útiles, algunos se refieren a la “agresión” como una violación a la fuerza de los derechos de otro, una acción ofensiva, o como un comportamiento excesivamente asertivo o aseverativo.

Hartup y deWit (1974, 1978) sugieren que las aproximaciones a la definición de violencia o agresión han asumido cuatro formas típicas. 1- definiciones que se refieren a algunos rasgos topográficos o secuencias de un patrón de respuesta, 2- definiciones que se refieren a condiciones antecedentes, 3- definiciones que se refieren a consecuencias de la actividad o efectos del comportamiento, y 4- definiciones según el juicio social hecho por un observador sobre un comportamiento.

1- *Las definiciones basadas en la topografía*, no han sido exitosas (Parke y Slaby, 1983). Una aproximación topográfica asume que un examen cuidadoso de los modelos de comportamiento que se llevan a cabo para herir o hacer daño, proporciona los elementos esenciales que componen un acto agresivo. Bajo la influencia de la etología, esta aproximación ha proporcionado resultados muy útiles en ciertas especies animales en las que las rutinas agresivas están altamente especializadas y ritualizadas (ver Hinde, 1974). Sin embargo, en humanos “el rango de sus agresiones es mucho más grande, las condiciones de elicitación son menos restrictivas y los efectos de las experiencias mucho más profundas que en otras especies no humanas” (Hartup y deWit, 1974, p. 597), de manera que una definición topográfica no parece ser útil en el caso de la violencia humana.

2- En cuando a las definiciones de la violencia basadas en *las condiciones antecedentes*, una de las definiciones comúnmente más aceptada es la ofrecida por Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), en la cual “la agresión es un comportamiento cuya meta final es hacer daño a una persona de manera directa”. Berkowitz, (1974, 1981) y Feshbach, (1970), sostienen que para ser clasificada una agresión, las acciones deben implicar *intención* de herir o hacer daño a otros, y Zillmann (1979) restringe el término de

agresión a los intentos de producir corporalmente un daño físico a otros. Estas definiciones se centran en la *intencionalidad* del acto como un aspecto crítico de la definición. Sin embargo, la intencionalidad como parte de la definición marca un serio problema; “la intencionalidad no es una propiedad del comportamiento, se refiere a las condiciones antecedentes, las cuales frecuentemente tienen que ser inferidas del comportamiento” (Bandura y Walters, 1963, p. 365). En otras palabras, esta definición incluye más que un acto observable o secuencia de comportamientos que puede ser medido fiablemente, pudiéndose hacer desde la observación juicios o inferencias concernientes a las intenciones del agresor. Es decir, la intencionalidad no es un comportamiento directamente observable, sino que debe ser inferido y por tanto es un comportamiento no fiable, ya que implica libertad de elección a la hora de definir un acto como agresivo o no en función de su intencionalidad.

3- La violencia también puede ser definida en términos de las *consecuencias*, centrándose en el daño asociado con esta. Desde esta perspectiva, la violencia podría ser definida como “un comportamiento que provoca daño o sufrimiento hacia otra persona” (Parke y Slaby, 1983, p. 549, Buss, 1961 y Bandura, 1983). Las ventajas que presenta este tipo de definición es que ciertos niveles de dolor podrían ser cuantificados en niveles, pudiéndose establecer como estándares para etiquetarlos como agresivos y de esta manera inferir la intención de hacer daño. Aunque esta definición puede ser objetiva, es demasiado general; primero, el daño puede ser no intencionado, y segundo, esta aproximación excluye los comportamientos que obviamente aparecen como agresivos pero que no están dirigidos a provocar daño. Tampoco resulta claro que el problema de la cuantificación del daño esté fácilmente solventado, ya que dependiendo de la perspectiva de definición del agente, se pueden obtener diferentes rangos de daño o dolor, dando como resultado diferencias en si la secuencia comportamental es definida o no como agresiva. Finalmente, este enfoque, en la dirección de las consecuencias, se aproxima más hacia una teoría de la violencia más emocional que instrumental, desenfatiando otra parte importante del fenómeno. Por tanto, ésta aproximación dada por Buss (1961) y Bandura (1983) también parece ser limitada.

4- Otra aproximación para definir la violencia, reconoce que la violencia no es un conjunto de comportamientos, sino que *está determinada culturalmente* por el rótulo o clasificación que se da a un comportamiento, seguido del juicio social de un observador (Walters y Parke, 1964). La intención y otras condiciones antecedentes, tanto como el daño y otras consecuencias, pueden formar parte de una definición cultural. De acuerdo con esta aproximación, los jueces miden los antecedentes, los factores mitigadores, el grado de dolor, el contexto situacional, el estatus del agresor<sup>1</sup> y de la víctima, y otros factores en la calificación de un acto como violento. Según esta definición la violencia varía con la clase social y la educación cultural, de manera que se define según es vista en el contexto de las normas de la comunidad y estándares que gobiernan la conducta apropiada de los individuos en sus interacciones con otros. Muchas personas y psicólogos dicen que una persona es violenta cuando actúan contrariamente a la aceptación de las reglas o normas de conducta. Tomando esta posición, Bandura apuntó que muchos de nosotros vemos o definimos un comportamiento como “agresivo” cuando no forma parte de las normas o reglas socialmente aprobadas.

Como se observa, mientras existe una considerable controversia concerniente a las alternativas en la definición de violencia, muchos científicos sociales se han desplazado hacia la aceptación de que la agresión incluye una intención y una deliberación de daño o dolor hacia otros. Brain (1994) ofrece un marco multifactorial y sugiere que existen cuatro condiciones que definen la violencia como una categoría heterogénea más que como una entidad. Primero, los actos agresivos tienen la potencia de ocasionar *daño o dolor*, incluso aunque no todos los actos que tienen la potencia para causar daño podrían ser considerados agresivos. Segundo, la agresión debe ser *intencional*, incluso aunque este juicio no pueda ser siempre seguro puesto que un juez imparcial puede variarlo según el agresor/a y/o la víctima. Tercero, la agresión, para muchos biologicistas, incluye *arousal o activación*, juicio que también puede ser difícil de medir. Finalmente, el acto debe ser *aversivo* para la

---

<sup>1</sup> Nota: el termino agresor se utilizará a lo largo del capítulo y de la investigación para agilizar la lectura y refiriéndose tanto a una persona que agrede del sexo masculino como femenino. El término agresor, al igual que el término víctima, incluye a ambos sexos.



víctima. Otros autores como Zillmann (1979), por ejemplo, diferencian entre la actitud de hostilidad y el comportamiento de agresión, aunque esto no siempre se lleva a cabo (Dollard et al., 1939; Buss, 1961; Baron, 1977) ya que los estados motivacionales no son directamente observables. Por otro lado, Björkqvist, K., y Niemelä, P. (1992) sugieren que tanto los actos como los estados motivacionales y las intenciones de herir son considerados como agresión.

Aunque no existe una definición universalmente aceptada, la más adoptada por la mayoría de los investigadores y refiriéndose una vez más al término “agresión” y no al de violencia ha sido la siguiente; “La agresión es cualquier forma de comportamiento dirigido hacia la meta de herir o hacer daño hacia otro ser humano el cual esta motivado a evitar dicho dolor” (Brain ,1994, Parke y Slaby ,1983, p.50, Baron y Richardson, 1977, 1994). A primera vista esta definición parece simple y sencilla, pero un examen de la definición más cuidadoso, revela que incluye un número especial de rasgos que demandan una atención especial y a partir de los cuales adoptaré la definición de “violencia” que se seguirá a lo largo de la presente investigación.

### **1.1.1. Agresión como comportamiento**

La adopción de esta definición sugiere que la agresión es vista como una forma de *comportamiento*, no como una emoción, un motivo, o una actitud. En este sentido existe una considerable confusión relacionada con este punto ya que el término *agresión* ha sido aplicado frecuentemente a emociones negativas como el deseo de hacer daño o herir a otro e incluso a actitudes negativas hacia prejuicios raciales o étnicos. Según Baron (1977), “no es esencial que los individuos estén enfadados con otros para atacarles, la agresión ocurre tanto a “sangre fría” como en “en una intensa actividad emocional”, no es necesario que los agresores odien o incluso no les guste las personas a las que atacan, mucha gente inflige daño a personas hacia las que mantienen actitudes tanto positivas como negativas”.

### 1.1.2. Agresión e intención

La asunción de esta definición limita la aplicación del término *agresión* a actos en los que el agresor *intenta* herir a la víctima. La inclusión de este criterio plantea algunas dificultades ya comentadas en la aproximación a la definición de violencia dada por Hartup y DeWit (1974, 1978).

En primer lugar, una interpretación común de la intención o intento de una persona para herir a otra, es que el agresor *voluntariamente* hiere a la víctima. Esto, por supuesto, asigna libre albedrío hacia el acto de herir por parte del agresor y provoca muchas salidas.

En segundo lugar, como ya han apuntado muchos investigadores, las intenciones son privadas, y muchas condiciones antecedentes o intenciones ocultas no pueden ser observadas directamente (Buss, 1971; Bandura, 1983, Bandura y Walters, 1963). Como resultado, se debe inferir desde, las condiciones que preceden a la conducta agresiva, a los actos seguidos a la agresión. Estas inferencias pueden realizarlas los participantes en la situación de agresión o los observadores. En cualquier caso, los valores y expectativas de la persona que está infiriendo, están probablemente influenciadas por sus percepciones en la intención (Tedeschi, Smith, y Brown, 1974). De esta manera, incluyendo la intención en la definición de agresión, aumenta la variabilidad y desacuerdo cuando se define un acto particular como agresivo o no agresivo.

Según Baron (1977, 1994), en algunos casos establecer la presencia de intención para hacer daño parece ser relativamente simple. Los agresores frecuentemente admiten su deseo de herir a sus víctimas e incluso expresan sentimientos o arrepentimiento si sus ataques han fallado. Similarmente, el contexto social, en el que los comportamientos de daño tienen lugar frecuentemente, proporciona una fuerte evidencia para la existencia de tales intenciones por parte de los agresores. En otras situaciones, sin embargo, es mucho más difícil establecer la presencia o no de un intento agresivo.

A pesar de las muchas dificultades relacionadas en la determinación de la presencia o ausencia de intencionalidad en el acto agresivo, investigadores como Baron y Richardson (1994) señalan que existen muchas razones para mantener dicho criterio en la definición de violencia. Primero, si todas las referencias hacia tal intención fueran eliminadas, sería necesario clasificar el daño hacia otros como *accidental*. Puesto que a veces acciones como herir los sentimientos de otro, golpear el coche de otro, etc, pasan por accidente, parece importante distinguir tales acciones de la agresión. En segundo lugar, si la noción de intención de hacer daño fuera excluyente de esta definición de agresión, sería necesario describir las acciones de los cirujanos, o de los dentistas como agresivas.

### **1.1.3. Agresión como daño o dolor**

La noción de que la agresión incluye también daño o dolor hacia la víctima implica no sólo que el daño físico hacia el objetivo es determinante. La agresión hacia una persona esta teniendo lugar en el momento en que ésta experimenta algún tipo de consecuencia aversiva. Hasta aquí, en adición a la agresión directa, tanto los asaltos físicos, como las acciones que causan a los otros humillación o experiencias públicas embarazosas, e incluso la negación de amor o afecto, se consideran también agresivas por naturaleza (una explicación mas detallada de otros tipos de agresión distintos a la física se encuentran en el punto 1.3.).

### **1.1.4. La Agresión hacia los seres humanos**

Bajo esta definición se sugiere que únicamente las acciones que dañan o hieren a los seres humanos pueden ser vistas como agresivas por naturaleza. Según Baron (1977, 1994), los individuos a menudo golpean, tiran distintos tipos de objetos etc. (Ej. Muebles, platos, etc.), pero tal comportamiento sólo podría ser considerado representativo de la agresión cuando cause alguna forma de daño o dolor a otro ser humano. Aunque tales acciones pueden parecerse o asemejarse a comportamientos agresivos en su forma física, son mejor

vistos como meramente emocionales o expresivos en su naturaleza y no constituyen ejemplos de la agresión. (Baron y Richardson, 1994).

### **1.1.5. La agresión como evitación de las consecuencias**

Finalmente, la definición apunta que la agresión ocurre cuando la víctima está motivada a evitar dicho dolor o consecuencia negativa. Muchas de las víctimas de los asaltos físicos o ataques verbales desean evitar dichas experiencias desagradables (Baron, Richardson, 1994).

A pesar de la gran aceptación que tiene esta definición en la literatura psicológica, ésta parece ambigua y limitada en algunos aspectos. Por un lado, sólo tiene en cuenta la violencia interpersonal dejando de lado otros tipos de violencia como la organizada, la violencia dirigida hacia un grupo o la violencia dirigida hacia otros seres vivos. No existe una clara delimitación de los tipos de actos violentos, ni tiene en cuenta la existencia de otros objetivos por los que puede usarse la violencia. En esta definición solamente se considera la violencia como el comportamiento o acto agresivo sin considerar otros aspectos potenciales que pueden desembocar en violencia.

## **1.2. Clasificación de la violencia en función de sus objetivos**

Muchos investigadores insisten en que una definición adecuada de la violencia se debe referir al propósito o intención del agresor. Sin embargo, aunque muchos teóricos están de acuerdo en que la violencia es intencionada, no hay un consenso sobre qué persigue el agresor cuando atenta, ataca o hiere a los otros. ¿Quieren realmente los agresores/as hacer daño o herir a sus víctimas, o buscan algo más?

La violencia o agresión puede ser dicotomizada a lo largo de diferentes dimensiones (Ej., física-verbal, activa-pasiva, directa-indirecta) (Buss, 1961). También puede ser subdividida en función de diferentes intenciones o metas. Moyer (1976) describe diferencias en la forma y funciones de la violencia relacionadas con pegar, golpear, autodefenderse y otras condiciones antecedentes.

Aunque muchos psicólogos reconocen que existen distintos tipos de violencia (Ej. Bandura, 1989; Buss, 1961; Feshbach, 1970; Hartup, 1974; Rule, 1974, Berkowitz, 1983), existen algunas controversias alrededor de esta noción. Por ejemplo, Bandura (1973) argumenta que, aunque las metas difieren, tanto la violencia instrumental como la hostil, están dirigidas directamente hacia el logro de metas específicas pudiéndose calificar ambas como instrumentales.

En respuesta a dicho criticismo, muchos investigadores han propuesto diferentes calificaciones para distinguir distintos tipos de violencia. Zillmann (1979) sustituye el término hostil e instrumental por el de “*motivación enojada*” y “*motivación incentiva*”. La primera se refiere a las acciones emprendidas primariamente para reducir las condiciones nocivas o dañinas (Ej.; ira intensa). La segunda se refiere a las acciones dirigidas a alcanzar o lograr varios incentivos extrínsecos.

Dodge y Coie (1987, 1991) sugieren el uso de los términos *reactivo* y *proactivo*. La violencia que aparece como una respuesta a las condiciones, y las respuestas que son primariamente interpersonales y hostiles por naturaleza pueden ser consideradas reactivas. La violencia reactiva incluye la venganza o represalias ante la percepción de una amenaza. La violencia proactiva, como la instrumental, incluye comportamientos (Ej., Coerción, dominancia, bullying), diseñados para alcanzar algunas consecuencias positivas. Estos autores encontraron que la violencia reactiva fue más común en los chicos de una escuela elemental, éstos interpretaban los comportamientos de sus iguales como hostiles, respondiendo agresivamente ante la percepción de dicha hostilidad. Por otro lado, los compañeros percibieron la violencia proactiva como intrusiva, aunque esta última no provocó errores en la interpretación del comportamiento de otros, mientras que la reactiva

sí. La investigación de Dodge y Coie (1987) da soporte empírico a la distinción entre los dos tipos de violencia. Independientemente del nombre que se use para distinguir ambos tipos, parece claro que hay dos tipos de violencia motivadas por diferentes metas.

Otra distinción importante que debe considerarse es entre la violencia *instrumental* y *la hostil o emocional* (Cf. Buss, 1961, 1971; Feshbach, 1964, 1970; Hartup, 1974; Lorenz, 1966, Berkowitz, 1983). En esta investigación se seguirá esta última clasificación que a continuación se pasa a explicar más detalladamente.

### **1.2.1. Violencia instrumental**

Un gran número de científicos sociales sostienen que muchos asaltos están motivados, no sólo para ocasionar daño a la víctima, sino también por otros motivos diferentes. Básicamente, asumiendo que los agresores/as están actuando racionalmente, esta perspectiva mantiene que las personas que agreden tienen otro objetivo en mente, una meta que es más importante que el deseo de herir a sus víctimas: *el deseo de influenciar o externalizar poder sobre otra persona, o establecer una identidad o impresión favorable*. Estos objetivos pueden operar juntos, y los agresores pueden intentar conseguir su camino o imponer su poder para desarrollar y fortalecer su autovalía.

*La violencia instrumental se refiere a aquellos casos en los que los agresores asaltan a otras personas, pero no con un fuerte deseo de verles sufrir, sino principalmente para alcanzar otros objetivos. Usan la violencia instrumental no para hacer daño como un fin en sí mismo, sino que emplean acciones agresivas como una técnica para obtener varias recompensas.*

Este tipo de violencia es utilizada por individuos que ocupan o mantienen una posición de superioridad respecto a las personas que la sufren. Esta superioridad suele ser tanto física como social, es decir, nos encontramos ante una situación, en la cual el más fuerte por sus características físicas, sus mecanismos disponibles para causar daño y por su

situación social, recurren a una conducta teóricamente innecesaria para conseguir sus objetivos. Se trata de una situación paradójica en la que los grupos minoritarios socialmente marginados son relegados a una posición inferior, y los más débiles o más debilitados son precisamente las principales víctimas de la violencia. Así ocurre con la mujer, en algunos casos, como víctima de la agresión del hombre, con los menores de la violencia ejercida por los adultos, con los ancianos víctimas de personas más jóvenes, con los grupos étnicos, con los inmigrantes, con los toxicómanos por parte del traficante o con la actitud de los cabecillas de bandas marginales sobre su grupo o sobre los ciudadanos que sufren su agresión (Lorente, 2001). Aunque los objetivos, las motivaciones y las formas de llevar a cabo cada agresión sean diferentes, obtenemos así una característica de la violencia como "ataque" (no defensiva) que se caracteriza por la "no necesidad", que puede llegar hasta lo que Rojas Marcos denomina como "violencia maligna", aquella que "no tiene una función vital o de supervivencia, no busca la exploración ni la autodefensa, no persigue el avance de una causa ideológica, ni posee utilidad alguna para el proceso evolutivo de selección o adaptación del ser humano".

Los objetivos a medio y largo plazo de este tipo de violencia consisten en asentar la posición de dominio o superioridad, al mismo tiempo que la opresión de la víctima. Presentarse como amenaza ante futuras situaciones para que la víctima se mantenga en esa posición y no intente salir de ella ni, por supuesto, recurrir a la violencia. Todo ello indica que el agresor, más que ser violento, lo que hace es comportarse como tal, y que, por tanto, adopta voluntariamente formas de actuar que dejan ver que se trata de una persona que utiliza la violencia. Es por eso que el agresor necesita mostrarse como violento para conseguir los beneficios de ese estatus, sin necesidad de acudir en todo momento y ante cualquier situación a la violencia. Puesto que muchos teóricos han acentuado estos propósitos o metas de este tipo de violencia, pasemos a explicar algunos de éstos por separado.

#### 1.2.1.1. La coerción

Muchas de las metas que motivan las acciones agresivas incluyen la coerción. En el caso de la coerción, el daño puede ser deliberado para poder influir en la otra persona. Patterson (1975, 1979, 1982) y Tedeschi (1974, 1983) han argumentado que "la agresión es a menudo sólo un crudo intento hacia la coerción". Los agresores pueden dañar a sus víctimas, pero, de acuerdo con estos investigadores, *sus acciones son primariamente un intento hacia la influencia del comportamiento de otras personas. Los agresores intentan parar el comportamiento de alguien o algo que les molesta.*

Las ideas de Patterson estuvieron basadas en sus investigaciones sobre interacciones familiares. Patterson (1975) observó que algunos niños usaban una variedad de comportamientos aversivos como pegar, tomar el pelo, o evitar conformarse, para controlar a los miembros de la familia, además eran reforzados cuando satisfactoriamente obligaban a sus víctimas a hacer lo que ellos querían.

#### 1.2.1.2. Obtener dominio y poder

Otros teóricos mantienen que la violencia incluye mucho más que la coerción. El comportamiento agresivo es frecuentemente la preservación o aumento del poder y dominancia de los agresores. Los agresores pueden golpear a sus víctimas en un esfuerzo para conseguir sus propias metas, pero de acuerdo con estos investigadores, *quieren conseguir su camino para afirmar o imponer sus posiciones dominantes en las relaciones con sus víctimas. Constantemente están intentando mostrar que ellos no están subordinados a sus víctimas.*

Esta interpretación es especialmente prominente en la literatura de la violencia familiar. Estudios en este área han demostrado repetidamente que cuando un miembro de la familia asalta a otro, es más probable que el miembro más poderoso de la familia - el más



fuerte físicamente o el que ha tenido asignado el estatus más alto y autoridad por la sociedad- asalte a los miembros de la familia menos poderosos, que al contrario.

La violencia hacia la mujer es un ejemplo claro de este tipo de violencia: la violencia hacia la mujer sirve como elemento de control y como mecanismo para perpetuar la desigualdad en todos los sentidos y en cualquier circunstancia, dentro del hogar y fuera de la vida en sociedad. La violencia hacia la mujer, sus motivaciones, cómo se produce, su resultado, etc., todo forma parte de una estrategia destinada al objetivo de control y sumisión de la mujer, el agresor mantiene un control sobre la conducta y busca una situación beneficiosa para él, consiguiendo una situación de privilegio. Este aspecto funcional de la violencia, percibido en sentido positivo por el agresor, es fundamental para entender cómo se perpetúa y cómo resulta más fácil y sencillo dar un puñetazo que argumentar y razonar una decisión. La aplicación de la violencia, o su posibilidad, consigue aumentar aún más el desequilibrio en esa relación desigual entre el hombre y la mujer (Lorente, 2001).

Investigaciones llevadas a cabo por Straus, Gelles y Steinmetz (1980) con mujeres maltratadas sugieren que estas mujeres tienen un poder muy pequeño relacionado con sus maridos. En sus investigaciones encontraron que, cuando discutieron, fueron abusadas por sus maridos, psicológica y sociológicamente más poderosos. Gelles (1979) argumenta, bajo esta perspectiva, que los maridos pegan a sus mujeres porque tienen más poder, autoridad, y se creen con derecho a hacerlo.

#### 1.2.1.3. Causar buena impresión o mantener la autoestima

Similarmente, *la violencia puede servir para mantener la autoestima si el comportamiento agresivo recibe una respuesta favorable por parte de otros*. Por ejemplo, cuando una persona es percibida por los otros más fuerte o dura cuando ataca a alguien que le ha provocado.

Un ejemplo de este tipo de violencia instrumental es la ejercida por las bandas de adolescentes que vagan por las calles, roban carteras, cogen un bolso, etc. Su mayor motivación no es el daño o sufrimiento de la víctima (Stevens, 1971), sino el aumento económico, además de recibir adicionalmente refuerzo de la admiración y aceptación de sus amigos.

### **1.2.2. Violencia hostil o emocional**

*El término violencia emocional se aplica a los casos de violencia en los que el principal objetivo o meta que busca el agresor es el de causar a la víctima sufrimiento o hacer daño deliberadamente a otro.* Los individuos envueltos en la agresión hostil, buscan hacer daño o provocar dolor a las personas que atacan.

Un excelente ejemplo sobre esta idea puede encontrarse en la definición ofrecida por Dollard, Doob y col. (1939), su análisis clásico de los efectos de las frustraciones definen la violencia formalmente como, “un acto cuya respuesta-objeto es hacer daño a un organismo”. En otras palabras, la meta del acto es hacer daño, el agresor quiere herir a la víctima. Robert Baron (1977) parafrasea la misma idea, para él la agresión es, “cualquier forma de comportamiento directa hacia la meta para herir o hacer daño a otro individuo el cual esta motivado a evitar dicho dolor”. Esto significa que el agresor ataca a la víctima la cual evita dicho comportamiento, lo más importante es que el agresor sabe que a la víctima no le gusta lo que le están haciendo.

La noción de violencia emocional sugiere que la agresión puede ser satisfactoria para algunas personas. Muchas personas quieren herir a otras cuando están afligidas o heridas, y se gratifican cuando cumplen su meta. Incluso pueden encontrar placer y gratificación del daño hacia sus víctimas (Baron, 1977). Otra población, como son los jóvenes menos privilegiados de los guetos en las grandes ciudades, están confrontados con sus fracasos para conseguir las metas que la sociedad les fija, de manera que encuentran satisfacción en el uso de la violencia. El resultado es que encuentran placer y se divierten hiriendo a otros,

tanto por placer como para obtener otros beneficios. No sólo atacan a otros cuando están emocionalmente activados, simplemente han aprendido que es divertido. Si están aburridos o son infelices, pueden ver la violencia como una salida o como algo divertido. A veces los adolescentes pueden querer mostrar al mundo (y probablemente a ellos mismos) que son poderosos y que les deben prestar atención (Baron y Richardson,1994).

### **1.3. Clasificación de la violencia en función de sus manifestaciones**

La variedad de actos violentos disponibles hacia los seres humanos es virtualmente inacabable, un sistema de conceptualización de dichos comportamientos es la propuesta por Buss (1961). Buss sugiere que los actos violentos pueden ser definidos a través de tres dimensiones: física-verbal, activa-pasiva, y directa-indirecta. En combinación, estas dimensiones producen ocho posibles categorías en las que pueden dividirse muchas acciones agresivas. Por ejemplo, acciones como difundir rumores o despreciar a otros pueden ser descritas como verbales, activas e indirectas. Estas categorías fueron ampliamente aceptadas, sin embargo, sólo la primera (física-activa y directa) ha sido utilizada en las operacionalizaciones actuales y medidas de la agresión, olvidando otras formas de violencia que, por dificultades en su medición se han dejado de lado.

#### **1.3.1. Violencia física**

La violencia física se refiere a aquellos actos o acciones como pegar, golpear, empujar, etc., que implican daño o dolor físico hacia la víctima. Este tipo de conducta agresiva es directa y fácilmente observable. Probablemente esta es una de las razones por las que ha sido el foco de atención en los estudios sobre la violencia, ya que tratándose de una conducta observable se han diseñado muchos instrumentos para su medición.

### **1.3.2. Violencia verbal**

La violencia verbal se refiere a aquellas afirmaciones verbales que son expresadas para herir a otras personas (Ej.: gritar, discutir, amenazar, insultar, etc.). Este tipo de conducta también es fácilmente observable por lo que al igual que la física, se ha estudiado ampliamente.

### **1.3.3. Violencia indirecta**

En la literatura, la confusión del término “violencia indirecta” ha sido considerable, siendo un fenómeno que recientemente ha empezado a recibir su debida atención. Mientras algunos autores han usado la dicotomía violencia directa versus indirecta para distinguir entre violencia física y verbal, otros la han usado para distinguir entre la violencia con o sin un objetivo. Otra categoría de autores, Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen (1988), han distinguido entre el daño expresado en una situación de cara a cara y el daño expresado indirectamente o de manera encubierta.

La violencia indirecta se define como “la manipulación social atacando al objetivo por caminos tortuosos” (Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., y col. 1994, 1997, 1998,1999). Es un tipo de comportamiento en el que el agresor intenta infligir daño, de manera que parezca que no hay intención de herir, el agresor o agresora evita demostrar agresión y si es posible permanecer no identificado. Como un camino para obtener su objetivo usa a los otros como vehículo para infligir daño (mental o físico) en la persona objetivo (Ej.: no dejar que otro/a se una al grupo, cotillear, hablar mal o contar mentiras, planear a escondidas fastidiar a otro/a, ignorar, contar secretos de esa persona, criticar, etc).

Lagerspetz y col. (1988), realizaron un análisis factorial con todos los items que medían comportamiento violento. La violencia indirecta surgió como un factor separado. Casi todos los items con fuertes cargas en este factor describieron alguna clase de manipulación social, usando a otros como un medio para atacar en vez de atacar uno

mismo, o manipulando a la red de clase para excluir a la persona objeto de los grupos de amigos. Fue en este estudio donde definieron la violencia indirecta.

Aunque las investigaciones sobre violencia han empezado a poner mucha atención sobre este tipo de violencia, sobre todo en estudios sobre las diferencias entre sexos, la naturaleza exacta de la violencia indirecta no está clara y es controvertida. Además, está identificada con una variedad de diferentes calificaciones incluyendo “manipulación social” y “agresión relacional”. El estudio de Richardson (1999) concluye que la violencia directa en comparación con la indirecta tuvo correlaciones mucho más altas con las siguientes medidas: ira, agresión, hostilidad, asertividad, empatía, extraversión, maquiavelismo, neuroticismo, regulación de temperamento, deseabilidad social y toma de perspectivas. La directa estaba asociada con la manera de comportarse asertivamente, la expresión de la ira, y la dificultad de inhibir el comportamiento. La indirecta estaba asociada con la tendencia a la emocionalidad y la dificultad en el control de la atención.

Una de las razones por las que la violencia indirecta no ha sido lo suficientemente investigada se debe a que el foco de atención se ha puesto en la violencia de tipo verbal y física. Otra razón puede ser la necesidad de instrumentos de medida. Los items usados en los tests de violencia en autoinformes y en heteroinformes, reflejan sólo medidas sobre la violencia directa. Desafortunadamente existen pocas técnicas que midan o detecten la violencia indirecta. En primer lugar, la violencia, en contraste con otros rasgos de personalidad, es concebida como socialmente indeseable y por consiguiente es difícil medirla con autoinformes. En segundo lugar, precisamente porque es indirecta, el abusador tratará de enmascarar su agresión y un individuo que usa la violencia indirecta y al que se le pregunta por su agresión en un cuestionario, probablemente lo negará. Además, la observación en ambientes naturales (Ej., en escuelas), es una técnica objetiva pero puede pasar inadvertida por el observador, puesto que la violencia indirecta es extremadamente difícil de detectar.

Los autoinformes no han medido la violencia indirecta, de hecho cotillear y difundir rumores falsos son considerados socialmente indeseables y por consiguiente pueden no ser admitidos por el agresor. Así, la violencia indirecta, puede ser inconsciente ya que el agresor no siempre tiene conocimiento de que su comportamiento es agresivo. En los estudios de Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Peltonen, A. (1988) y Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1992) no se encontraron correlaciones significativas entre los autoinformes y heteroinformes de la violencia indirecta, mientras que respecto a la violencia física y verbal las correlaciones fueron significativas. Así pues, los heteroinformes son una técnica de medida del comportamiento violento muy útil en la medición de la violencia indirecta, ya que los sujetos que mejor saben cuando un alumno/a tiene un comportamiento violento o no, son otros alumnos/as. Ellos serán los expertos, ya que perciben el comportamiento violento, incluida la violencia indirecta, de un sujeto día tras día en un número diferente de situaciones. Los heteroinformes son una técnica de medida desarrollada por Eron, Lefkowitz, Walder y Huesmann en Chicago, y a partir de la cual se han escrito muchas investigaciones utilizando este paradigma de investigación (Ej. Eron et al., 1972; Lefkowitz et al., 1977; Huesmann et al., 1984; Huesmann, Lagerspetz, y Eron, 1984; Huesmann y Eron, 1986). El instrumento inventado por el grupo de Chicago fue un paso extremadamente importante en el desarrollo de la investigación de los instrumentos de medida de la violencia. La técnica de "nominaciones por iguales" o heteroinformes fue rápidamente usada por otros investigadores que estudiaban el comportamiento violento de los niños; por ejemplo Olweus (1977, 1978, 1980), Lagerspetz y col. (1982) y Björkqvist, Ekman, y Lagerspetz (1982). Sin embargo, estos estudios tienen una variación respecto al grupo de Chicago, y es que han diferenciado entre varios tipos de comportamiento violento, entre ellos la violencia indirecta.

#### **1.4. Hostilidad, ira, y agresividad**

El término general de agresión y violencia que se ha venido usando a lo largo del capítulo ha sido distinguido de otros términos que se han empleado frecuentemente en conexión con la violencia. Por ello, es necesario distinguir el término de “agresión” de otros como “hostilidad”, “ira” y “agresividad”.

El término “ira” *se refiere tanto a la condición interna o estado que impulsa al comportamiento agresivo, como a la acción*, (Huesmann, 1994). La ira a veces también se refiere a la experiencia emocional de sensaciones particulares, es decir, se refiere a ciertas respuestas expresivas-motoras a través del cuerpo, particularmente reacciones psicológicas e incluso asaltos físicos y/o verbales. El término violencia implica un comportamiento que deliberadamente atenta contra una meta particular. Por el contrario, el término “ira” no necesariamente tiene una meta particular, y se refiere sólo a un grupo particular de sensaciones que normalmente las calificamos como “ira”. Estas sensaciones resultan, en una gran parte, de reacciones psicológicas internas y expresiones emocionales involuntarias producidas por un acontecimiento desagradable (Ej. las reacciones motoras, los cambios faciales, etc.) y que probablemente también están afectadas por los pensamientos y memorias que surgen en el tiempo. Todos estos inputs sensoriales están combinados en la mente de la persona en forma de experiencia de “ira”.

El término “*hostilidad*” tiene implicaciones que no son claras en el lenguaje coloquial. La hostilidad podría definirse como *una actitud negativa hacia una o más personas que están consideradas, por el juicio de un individuo, como decididamente no favorables* (Huesmann, 1994). El término hace referencia a cuando a alguien le disgusta alguna persona, especialmente si consideramos a esa persona grosera. Un individuo hostil es aquel que continuamente hace evaluaciones negativas de alguien, mostrando en general antipatía por mucha gente. Se trata de una actitud negativa hacia otra persona acompañada normalmente por un deseo de ver al objeto sufrir de alguna forma.

Finalmente, la “*agresividad*” se refiere a una predisposición o buena disposición para ser agresivo en una variedad de diferentes situaciones. La gente que está agresivamente predispuesta, y que frecuentemente ven amenazas y desafíos y son rápidos para atacar a aquellos que les enfadan o desagradan, pueden tener una actitud hostil hacia otros, aunque no cada persona hostil necesariamente agrede. En opinión de Huesmann (1994), es mejor pensar en la agresividad como una disposición para convertirse en agresivo. La agresión y la agresividad son consideradas por separado, pero como conceptos relacionados, uno es el acto, y otro es un rasgo de personalidad.

### **1.5. Definición de violencia en la presente investigación**

A lo largo de todo el capítulo se ha revisado la conceptualización del término “violencia” y los problemas que conlleva su delimitación. A partir de la definición más aceptada del término “agresión”, adoptaré la definición de violencia que seguiré en la presente investigación, señalando y matizando aquellos puntos en los que, en mi opinión, la definición tradicional no ha clarificado ni explicado suficientemente.

En la definición más aceptada y en todas aquellas definiciones que se han revisado, la violencia es definida como una forma de comportamiento, dejando de lado otros factores. En primer lugar, no se tiene en cuenta que el deseo de hacer daño o los prejuicios raciales son factores que juegan un rol importante en la ocurrencia del comportamiento y que por su contenido pueden considerarse agresivos, llegando a formar parte del concepto violencia. Su presencia no es una condición necesaria para la ejecución de dichas acciones, pero es necesario señalar que en su naturaleza pueden considerarse aversivos. Björkqvist, K., y Niemelä, P. (1992) sugieren que tanto los actos como los estados motivacionales y las intenciones de herir son considerados como violentos.

En segundo lugar, la “agresión se define como un comportamiento dirigido hacia la meta de herir o hacer daño hacia otro ser humano”, sin tener en cuenta que muchas veces se usa la violencia no sólo con la intención de herir, sino con otros fines que no pretenden en



sí mismos hacer daño a una persona, o que pueden situar a la víctima en riesgo de sufrir dicho daño. Si se usa la violencia con la intención de hacer daño a la víctima, hablamos de “violencia emocional”. En el caso de usar la violencia con otro fin distinto a herir a la víctima directamente, es decir, para conseguir un determinado resultado, hablamos de “violencia instrumental”, cuya definición no se contempla en la mayoría de las definiciones dadas al término.

En tercer lugar, en las definiciones anteriores se habla principalmente de la violencia directa y manifiesta de tipo físico, sin mencionar la violencia indirecta o encubierta. Investigadoras como Björkqvist, K., Österman, K. y Lagerspetz, (1994, 1992) han puesto especial atención en este tipo de violencia indirecta centrándose en su estudio, medición, desarrollo, y diferencias entre sexos.

En cuarto lugar, en las definiciones clásicas, la intencionalidad ha sido un factor necesario a la hora de definir el término. En mi opinión, se ha excluido aquellos comportamientos que obviamente aparecen como violentos pero que no están dirigidos a provocar daño, ya que el daño puede ser no intencionado, es decir reactivo. La violencia reactiva se define como una reacción, como una explosión, que surge cuando se experimenta un nivel de estrés, de crispación, que supera la capacidad de la persona (o del grupo) para afrontarlos de otra manera. En la mayoría de las definiciones dadas al término, no se ha hecho mención a todas aquellas reacciones que se producen ante una determinada situación que son violentas en sí, pero que no van dirigidas con la intencionalidad de herir a otra persona. Me refiero a aquellos actos violentos que, como el castigo físico de los padres hacia sus hijos, pueden llevar a perpetuar la violencia, dando como resultado que los más jóvenes crean y aprendan a resolver los conflictos usando la violencia.

Por último, en las definiciones clásicas únicamente se ha considerado como violencia las acciones dirigidas hacia los seres vivos. En mi opinión, es necesario tener en cuenta otros tipos de violencia, como la organizada, la violencia dirigida hacia grupos, y la violencia no sólo dirigida hacia los seres humanos, sino hacia otros seres vivos e incluso

hacia cosas que pueden ser significativas para alguien y que indirectamente pueden provocar daño a otras personas.

Así pues, *la conceptualización de violencia que se seguirá en la presente investigación es la siguiente*: Cualquier estado, intención o acción destructiva de naturaleza física, verbal o psicológica, dirigida directa o indirectamente contra una persona, varias personas (uno mismo, otra persona, o un grupo o comunidad), o contra seres vivos. Incluye acciones de diversa gravedad como por ejemplo; acosar, pegar, ignorar, insultar, humillar, intimidar, abusar física, sexual o emocionalmente de alguien, actos de vandalismo donde se destruyen cosas significativas para las personas, así como aquellos actos violentos que pueden llevar a perpetuar la violencia, como es el caso del castigo físico.

Además viene definida por las siguientes características: Son acciones de naturaleza destructiva, que pueden ser intencionales o reactivas ante una determinada situación. Estas acciones pueden tener distintos objetivos; a) causar a la víctima sufrimiento o hacer daño físico o psicológico deliberadamente, b) conseguir otros propósitos o un determinado resultado, como una técnica para obtener varias recompensas (Ej. Obtener poder y dominio, causar buena impresión, o mantener la autoestima), y c) el resultado final es la destrucción o la posibilidad de situar a la víctima en riesgo de sufrir dicho daño.

En la definición anteriormente expuesta se identifican los tres tipos de violencia definidas por The World Health Organization (WHO, 1996):

1. *Violencia auto infligida*; se refiere a los comportamientos destructivos dirigidos directamente hacia uno mismo, el suicidio representa el peor daño hacia uno mismo. Otros tipos incluyen, los intentos de cometer suicidio y comportamientos donde el intento es autodestructivo pero no letal (Ej. La automutilación, consumo de sustancias de riesgo, etc.).

2. *Violencia interpersonal*; es el comportamiento violento entre individuos y puede ser mejor clasificado por la relación entre la víctima y el agresor/a. Ejemplos de este tipo de violencia incluyen la violencia doméstica (en el núcleo familiar o familia extensa, donde la mujer y los niños son las principales víctimas), violencia entre conocidos, y violencia entre personas desconocidas. La violencia interpersonal puede también ser específica de acuerdo con la edad y sexo de la víctima. Los tipos de violencia interpersonal incluyen el bullying, violación, y la violencia criminal incluyendo el asalto y homicidio.
  
3. *La violencia organizada*; es el comportamiento violento de grupos sociales y políticos motivados por objetivos políticos, económicos o sociales específicos. El conflicto armado y la guerra pueden considerarse los tipos de violencia más organizados. Otros ejemplos incluyen, los conflictos raciales o religiosos que ocurren entre grupos y bandas violentas.



## **CAPITULO 2: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA VIOLENCIA**

Los medios de comunicación nos informan de la frecuencia con la que las personas protagonizan episodios de violencia. Con el objetivo de explicar por qué los humanos se involucran en este tipo de actividades, muchos teóricos han desarrollado modelos explicativos en un intento por entender la naturaleza de la violencia y los factores que influyen en su adquisición, mantenimiento y control. Este interés ha confluído en un gran número de teorías con diferentes aproximaciones y puntos de vista. En este capítulo, se hace una revisión desde las formulaciones teóricas más clásicas hasta las más recientes, que incluyen esquemas más complejos y proporcionan las claves necesarias para prevenir y disminuir la violencia.

### **2.1. Teorías clásicas de la violencia**

#### **2.1.1. Teorías instintivas**

La más antigua y conocida perspectiva teórica concerniente a la violencia, es la visión de que tal comportamiento *es un producto directo del instinto o de factores biológicos, y por tanto forma parte inevitable de la naturaleza humana*. De acuerdo con esta aproximación general, la violencia ocurre porque los seres humanos están genética o constitucionalmente “programados” para tales acciones y por tanto, es imposible erradicarla.

##### **2.1.1.1. La aproximación Psicoanalítica**

Freud considera la violencia como uno de los motores básicos del ser humano, describiéndola como una fuerza global, instintiva, urgente, presente en toda actividad humana y básicamente inevitable.

Freud, sugiere en sus primeros escritos, que todo comportamiento humano tiene una fuerza interna llamada *Eros*, o instinto de vida, cuya energía (conocida como libido) está dirigida directamente hacia el desarrollo, preservación y reproducción de la vida. En este primer momento, Freud (1917) describe la violencia como una reacción al bloqueo de esos impulsos libidinales. Tras los eventos ocurridos durante la primera guerra mundial, Freud (1920) propone la existencia de un segundo instinto, *Thanatos*, o instinto de muerte, cuya energía está dirigida hacia la destrucción y terminación de la vida.

Así pues, de acuerdo con la teoría psicoanalítica de Freud (1950), se asume que los seres humanos están universalmente dotados por las fuerzas internas oponentes del *Eros* y del *Thanatos*, y que ambas fuerzas están basadas biológicamente y requieren expresión. Por el fuerte conflicto entre la preservación (Ej. *Eros*) y la destrucción (Ej. *Thanatos*) de la vida, otros mecanismos (Ej. Desplazamiento) sirven para redirigir la energía del *thanatos* hacia el exterior y lejos del yo. De manera que el *thanatos* se dirige indirectamente hacia la expresión de la violencia hacia otros.

#### 2.1.1.2. La aproximación Etológica

De acuerdo con la teoría etológica, (Lorenz, 1966, 1974) se asume que los seres humanos, al igual que otras especies animales, poseen *un impulso agresivo innato* que debe ser periódicamente descargado o liberado por medio de estímulos específicos sin ningún tipo de aprendizaje previo. Dentro de esta teoría cabe destacar a Lorenz, que propone que la energía agresiva se genera espontáneamente en el organismo de un modo constante, acumulándose regularmente con el paso del tiempo. “La agresión, cuyos efectos suelen equipararse a los del instinto de muerte, es un instinto como cualquier otro, y en condiciones naturales igualmente apto para la consecución de la vida y de la especie” (Lorenz, 1963, p.4). Así pues, la violencia cumple tres importantes funciones primarias en la preservación de las especies:

- Distribución de las especies a través de una ecología limitada o espacio vital disponible: por las fuentes limitadas de nutrición, refugio y otros soportes esenciales para la vida, un área geográfica es capaz de dar sólo un limitado número de organismos de la misma especie. La sobrepoblación de un territorio por los miembros de la misma especie consume los recursos del soporte para la vida y amenaza la supervivencia de los organismos individuales y de las especies. Por ello, la lucha en defensa del territorio sirve para nivelar los miembros de una misma especie sobre un área geográfica, asegurando o garantizando la máxima utilización de recursos disponibles.

- Selección natural de las especies más adaptadas a través del combate: la violencia ayuda a fortalecer la composición genética de las especies para garantizar que sólo el individuo más fuerte y más vigoroso controlará la reproducción.

- Defensa de la progenie: finalmente, tras el combate, los animales más fuertes son probablemente mejores para proteger y asegurar la supervivencia de su naturaleza (progenitores).

Una extensión de la teoría de Lorenz considera que los seres humanos, a diferencia de otros organismos, están más seriamente afectados que los animales por el instinto agresivo, ya que éstos se implican en más asaltos contra miembros de su propia especie. Lorenz sugiere que además de un instinto innato de lucha, todos los organismos poseen inhibidores que modifican la capacidad de infligir daño a sus víctimas. Por ejemplo, depredadores peligrosos como un león o un tigre, están ampliamente equipados con medios naturales para matar a otras criaturas (Ej. Velocidad, uñas o zarpas largas, fuertes dientes...) y además poseen inhibidores muy fuertes para no atacar a miembros de su propia especie. Por el contrario, organismos menos peligrosos, como los seres humanos, poseen inhibidores de este tipo mucho más débiles. Lorenz explica que esto se debe al vertiginoso desarrollo tecnológico que ha superado la lenta evolución de las inhibiciones innatas contra la violencia entre miembros de la misma especie. El incremento de las armas disponibles, dirigidas a poner a las naciones en peligro, ha aventajado rápidamente a nuestro innato y a los inhibidores naturales contra las acciones violentas. Aunque Lorenz, mantienen que *la*

*violencia es inevitable*, una de las recomendaciones que sugiere, para reducir y controlar dicho comportamiento, se basa en proporcionar grandes sentimientos de amor y compañerismo hacia otros.

#### 2.1.1.3. Críticas a las teorías instintivas

Según estas teorías, los seres humanos están dotados de mecanismos neuropsicológicos que les permiten comportarse violentamente. Sin embargo, fallan en reflejar la influencia del aprendizaje social y de los factores cognitivos que determinan cuando y cómo un comportamiento violento ocurrirá, y cómo se puede prevenir. También asumen que la violencia es una acción provocada por fuerzas internas y que los individuos que son privados de un estímulo que libere ésta agresión pueden incrementar su tendencia a comportarse más agresivamente hasta que ataquen a alguien o disipen su energía agresiva por otros caminos; hecho que ha limitado y confundido recomendaciones para el control de la violencia. Contrariamente a las recomendaciones derivadas de las teorías instintivas, la investigación ha indicado que la liberación de la energía negativa contenida o reprimida directamente para conseguir objetivos, podrá incrementar bastante más que disminuir el comportamiento violento (Parke y Slaby, 1983).

#### **2.1.2. Teorías del impulso: Teoría de la Frustración-Agresión**

El monográfico, “*Frustration and Aggression*” de Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears (1939), un grupo de psicólogos de la Universidad de Yale, ofreció la primera explicación de las causas de la violencia en la que se dio un mayor rol al *aprendizaje*, ya que hasta este momento muchos psicólogos consideraron la violencia como algo inherente al ser humano. Aunque convenció de la centralidad del aprendizaje en el desarrollo de un comportamiento violento, los autores del monográfico no discreparon con la idea de que hubiera una base biológica para la violencia. De hecho, estuvieron influenciados y de acuerdo con los pensamientos psicoanalíticos de ese tiempo.



La hipótesis de la frustración-agresión de Dollard et al. (1939) hipotetiza una teoría del *impulso* y plantea que el comportamiento violento es *inevitable*, siendo *consecuencia directa de una frustración previa y a la inversa*; “la ocurrencia del comportamiento violento siempre presupone la existencia de frustración y al contrario, la existencia de frustración siempre conduce a alguna forma de violencia” (Dollard, Doob, Miller, Mowrer, y Sears, 1939, p. 1). La frustración es definida como “el acto de bloquear a alguien la ganancia de una gratificación esperada”, de manera que cuando la gente se frustra (Ej. Cuando sus metas son contrariadas o frustradas), responden violentamente. Por otro lado, la violencia es definida como “una conducta o acto cuyo objetivo es dañar a un organismo” (p.11). Esta definición de la violencia como un intento de hacer daño ha sido adoptada posteriormente por otros autores (Huesmann et al., 1994; Berkowitz, 1974, 1981; Feshbach, 1970; Bandura, 1983; Buss, 1961; Parke y Slaby, 1983; Brain, 1994; Baron y Richardson, 1977, 1994).

La noción, desde esta perspectiva, de que los seres humanos están motivados a comportarse violentamente, no por instintos sino por *impulsos internos instigados por estímulos externos*, como las experiencias de la frustración, podría proporcionar una base para el control del comportamiento violento. Aunque esta formulación implica que el comportamiento violento podría prevenirse eliminando “las experiencias frustrantes”, esta solución fue inasequible por la subjetividad y extensión de las experiencias de frustración (Ej. Atacar, insultar, perder objetos valiosos, comportamientos frustrados dirigidos hacia la meta, etc.). También se asume que la motivación para atacar violentamente es inevitable y no disminuye, incluso si el comportamiento violento es, en si mismo, inhibido (Ej. Por el miedo al castigo). Esta motivación inexpresada para actuar violentamente podría impulsar a una persona a reducir el impulso a través de la separación (violencia contra un objetivo asociado con el castigo débil) o catarsis (actores directos o vicarios de violencia que pueden estar o no relacionados con el instigador original). Sin embargo, las intervenciones recomendadas para reducir el comportamiento violento a través de la separación o catarsis también resultaron inefectivas.

Esta hipótesis guió los primeros estudios sistemáticos relacionados con la violencia, cuyos hallazgos empíricos disputaron la premisa. La hipótesis de la frustración-agresión no fue adecuada para explicar todo el fenómeno de la violencia. Muchas de las predicciones que se hicieron desde este modelo no fueron validadas (ver Bandura, 1973; Parke y Slaby, 1983; Feshbach, 1970), la premisa de que la frustración es un precursor necesario para la violencia, también fue cuestionado por un gran número de investigadores (Buss, 1963; Cohen, 1955; Pastore, 1952). Subsiguiente evidencia ha indicado que la relación entre frustración y violencia esta lejos de lo inevitable. La frustración no es un precursor inevitable para la violencia y la violencia no es una consecuencia inevitable de la frustración. Sin embargo, esta formulación teórica fue la primera en cambiar el foco de atención en los factores explicativos de la violencia internos y comúnmente invariables, hacia factores externos y potencialmente controlables. Actualmente se concibe la frustración como uno de los potenciales instigadores del comportamiento violento, y la respuesta de un individuo a la frustración se piensa que está determinada básicamente por el aprendizaje social y por los factores cognitivos.

Actualmente los revisionistas de esta perspectiva (Ej. Berkowitz, 1962, 1989) señalan que la frustración no siempre dirige o guía la violencia, (Davitz, 1952) pero mantienen la hipótesis de que *la frustración es una fuente de activación*. Es decir, que puede instigar a la violencia pero de forma indirecta, activando disposiciones que ya existen en el individuo que va a agredir y que pueden ser a favor de la conducta violenta, o por el contrario instigar a la persona a responder de una manera alternativa a la violencia.

### **2.1.3. Teoría cognitiva-neosociacionista**

Uno de los autores más relevantes en la revisión y actualización de la conocida hipótesis de la frustración-agresión, es Berkowitz. En un trabajo posterior (1983, 1988, 1989, 1993) recomendó varias modificaciones importantes a la formulación inicial de 1939. Su teoría permite un puente entre las teorías tradicionales del impulso, las del

aprendizaje social y las teorías socio cognitivas, enfocándose en los procesos cognitivos y emocionales.

De acuerdo con el modelo cognitivo neosociacionista, *la frustración u otro estímulo aversivo* (Ej. Dolor, olores molestos, temperaturas demasiado altas que pueden ser incómodas, etc.) *provoca reacciones violentas*, creando un afecto o influencia negativa. Berkowitz (1989) argumenta que “las frustraciones producen una instigación hacia la violencia sólo en el grado en que generan una influencia negativa” (p.60). Es decir, es el fracaso en lograr una meta anticipada (su definición de una frustración) lo que produce un instigador para la violencia, sólo en el grado en que este fracaso es decididamente desagradable para la persona frustrada. La interpretación que los individuos hacen de un afecto como negativo puede, de esta manera, determinar su respuesta. Si el sujeto interpretan una experiencia emocional desagradable, entonces será más probable que sus tendencias violentas se activen, “los individuos pueden intensificar las reacciones agresivas resultado de un obstáculo para el logro de una meta” (Berkowitz, 1989, p.65). Se activará un síndrome ira/agresión (una cadena de sentimientos, pensamientos, memorias, y reacciones motoras) que está asociado principalmente con el instigador para atacar a algún objetivo. Por el contrario, si el sujeto interpreta el afecto negativo como miedo, entonces será probable que huya.

Berkowitz ofrece evidencia de que no sólo la percepción que tiene un individuo de un afecto como desagradable lleva a la violencia. De hecho, un estímulo situacional particular que está asociado en la mente de la persona, puede activar el síndrome de ira/agresión, ya que, una persona frustrada será más probable que atienda a aquellos estímulos y situaciones estímulo que aumenten su respuesta violenta. Es decir, que *los procesos cognitivos pueden intervenir* para intensificar, modificar o disminuir el grado en el que hay conscientemente ira experimentada y un ataque abierto hacia algún objetivo disponible.

Berkowitz (1989, 1993) también apunta que muchos de los asaltos son comportamientos instrumentales llevados a cabo principalmente para conseguir algún objetivo, (Ej. Dinero, aprobación social, autoestima) mientras que otros son empleados para

hacer daño a la víctima. Según él, la tendencia a usar la violencia instrumentalmente puede ser aprendida de la misma manera que son aprendidos otros comportamientos instrumentales. Siguiendo la terminología de Feshbach (1964), Berkowitz mantiene que la frustración representada en agresiones, deberían considerarse como un tipo de violencia hostil, cuyo principal objetivo es el daño o destrucción del objetivo.

## **2.2. Teorías y modelos actuales sobre el desarrollo de la violencia**

Las teorías instintivas y del impulso, han resultado ser limitadas para explicar las diferencias individuales en los modelos de comportamiento violento, cómo se adquiere y desarrolla la violencia, y cómo se puede reducir y prevenir. Los avances en contestar a estas cuestiones se han hecho desde las teorías del aprendizaje social y las socio-cognitivas. Estas teorías han aportado importantes estrategias para reducir o prevenir el desarrollo y expresión de la violencia. (Pepler, D., y Slaby, R., 1994)

### **2.2.1. Teoría del Aprendizaje Social**

En contraste con las teorías del impulso e instintivas, las cuales ponen el énfasis en los factores internos que impulsan a la persona a actuar de manera violenta, la teoría del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1959, 1963; Bandura, 1973, 1977, 1983, 1986) se centra tanto en *las influencias ambientales* como en *las influencias cognitivas y auto-regulativas*. De acuerdo con Bandura, un análisis comprensivo del comportamiento violento requiere la atención de tres fuentes: 1) la manera por la que dichas acciones son *adquiridas*, 2) los factores que *instigan* su ocurrencia, y 3) las condiciones que *mantienen* su ejecución.

Según esta teoría, *la violencia es un comportamiento social específico*, que se adquiere y mantiene de la misma manera que otras formas de comportamiento social y que se desarrolla a través de procesos de aprendizaje. Es decir, “las personas no nacen con

repertorios prefabricados de conducta violenta, sino que pueden adquirirlos, bien por observación de modelos o por experiencia directa” (Bandura, 1983, p.4). Aunque también se reconoce que los nuevos modos de conducta no se forman únicamente a través de la experiencia, sino que la estructura biológica impone límites a los tipos de respuestas violentas y la dotación genética influye en la rapidez a la que progresa el aprendizaje. (Bandura y Ribes, 1984).

Los teóricos del Aprendizaje Social explican que *el comportamiento violento se adquiere por:*

1. *Factores biológicos:* Aunque la teoría del aprendizaje social enfatiza el rol del aprendizaje observacional y la experiencia directa en la adquisición de las respuestas violentas, no ignora la contribución de factores biológicos. Cualquier actividad motora, en una acción violenta, depende de mecanismos básicos neuropsicológicos. Es decir, el sistema nervioso es necesario para la producción de alguna acción, incluida la violenta, aunque la influencia de estas estructuras es, sin embargo, limitada. En el caso del comportamiento violento humano, a diferencia de los animales, las limitaciones producidas por factores biológicos son reducidas por la habilidad que tienen las personas a la hora de fabricar y usar armas destructivas. Similarmente, las consecuencias de supervivencia de la violencia son diferentes en los animales y en los humanos. Mientras que la fuerza física puede ser un determinante importante en los animales, más que en los humanos, los factores sociales como el atractivo físico y estatus financiero son mucho más importantes en el proceso de selección humana.

2. *La experiencia directa.* Otro camino por el cual los individuos pueden adquirir una amplia variedad de respuestas violentas, es a través de la recompensa directa de dicho comportamiento violento, recibiendo refuerzos o castigos por su conducta. Está ampliamente investigado que los seres humanos, al igual que los animales, adquieren al menos alguna forma de violencia a través de experiencias directas (Ej. Bandura, 1973; Zillmann, 1979). Como en el caso de otras formas de aprendizaje humano, una amplia variedad de refuerzos parecen jugar un rol en este proceso. Por ejemplo, a través de las

consecuencias o resultados positivos tras la conducta violenta, se puede incrementar la tendencia de niños y adultos a comportarse agresivamente, encontrándose entre éstas consecuencias las siguientes: adquisición de varios materiales incentivos, como el dinero, objetos deseados, juguetes, y dulces (Borden, Bowen, y Taylor, 1971; Borden y Taylor, 1976; Buss, 1971); aprobación social o incremento de estatus (Geen y Stoner, 1971) y la evitación de trato aversivo por parte de otros (Patterson, Littman, y Bricker, 1967). Es decir, que recibiendo un refuerzo tras la conducta violenta, aumenta la probabilidad de que actos similares se repitan en ocasiones posteriores.

Dentro de las consecuencias que pueden reforzar la conducta violenta, se incluyen también las consecuencias autogeneradas que autorregulan el comportamiento violento. Por ejemplo, aquellos individuos que han adoptado un sistema de auto-refuerzo por el cual el comportamiento violento es una fuente de autoestima y un acto con el que se experimenta autosatisfacción. En contraste, también existen muchas experiencias individuales que autocritican las actividades violentas, y la anticipación de autocastigos a menudo frena a los individuos a usar la violencia. Bandura (1973a) apunta que los individuos se comprometen en una variedad de estrategias de neutralización por las cuales la autocondenación de la violencia esta minimizada; estas tácticas incluyen, por ejemplo, la difusión de la responsabilidad, desplazamiento de la responsabilidad, justificación de la violencia en función de principios más elevados (libertad, justicia, paz, igualdad, etc.), deshumanización de víctimas, atribución de culpa a las víctimas, falseamiento de las consecuencias y desensibilización graduada.

3. *Aprendizaje observacional.* Mientras la experiencia directa parece jugar un rol importante en la adquisición de las repuestas violentas, Bandura (1973, 1983) sugiere que el aprendizaje observacional es incluso más influyente. Los teóricos del Aprendizaje Social reconocen que existen varias fuentes de modelamiento de la conducta violenta; a) las influencias familiares, siendo una de las fuentes con mayor repercusión en la vida de las personas, tanto por su disponibilidad de modelos como por las consecuencias que pueden ocasionar; b) Las influencias subculturales o imitación del grupo de iguales; y c) el modelamiento simbólico donde destaca la influencia de la televisión y otros medios de

comunicación. Sin embargo, este aprendizaje no se produce de forma automática. Bandura (1977) ha propuesto cuatro subprocesos que controlan la manera por la que el aprendizaje, a través de la observación, puede ser efectivo; 1) uno de los principales componentes consiste en los *procesos atencionales* que determinan la manera por la que el observador atiende al modelo, las características seleccionadas para la atención, y la precisión de las percepciones del observador. En este sentido hay personas que no se benefician del ejemplo porque no atienden a los rasgos esenciales del modelo; 2) *las retenciones* que están generalmente envueltas en la codificación simbólica del comportamiento del observador y el ensayo mental de las acciones del modelo. De manera que la observación de la conducta del modelo no tendrá ninguna influencia si la persona olvida lo observado; 3) la *reproducción motora* incluye la representación comportamental del comportamiento previamente adquirido, que es dependiente de las habilidades previamente adquiridas y las capacidades físicas requeridas; 4) los *procesos de reforzamiento y motivacionales* están incluidos en el aprendizaje observacional, y éstos determinan si las acciones previamente adquiridas se trasladarán al comportamiento actual.

Por último desde esta teoría se afirma que la conducta violenta está *controlada o regulada por sus consecuencias*, pudiéndose modificar si alteramos los efectos que produce (Bandura, 1973). En este sentido, la violencia tiene un valor funcional muy distinto en cada persona y varían dentro del propio individuo, dependiendo de las circunstancias. Se destacan tres formas de control del reforzamiento:

1) *Reforzamiento externo vicario*. Proviene de fuentes externas para los individuos e incluye recompensas tangibles y castigos, elogio o reconocimiento social, aprobación o rechazo. También el éxito de la violencia hacia otros puede dar importantes recompensas tangibles.

2) *Reforzamiento vicario*. La violencia puede ser regulada por experiencias vicarias; por ejemplo, observando la recompensa o castigo consecuencia de la violencia de otros. La experiencia vicaria puede informar al observador sobre las consecuencias de ciertos comportamientos y despertar expectativas de recompensas similares o castigos. Estos

procesos son similares a aquellos envueltos en la adquisición de respuestas violentas a través del aprendizaje observacional. En el caso del refuerzo vicario la respuesta ya está disponible en el repertorio del individuo, el modelamiento sirve para estimular o no la activación de aquella respuesta ya adquirida.

3) *Autorreforzamiento o consecuencias autoimpuestas.* Finalmente, las recompensas y castigos pueden ser autoadministradas. Los modelos de violencia pueden ser regulados por recompensas o castigos autoimpuestos. Los agresores pueden felicitarse ellos mismos por asaltos exitosos contra otros, autoalabándose y aprobando la realización de dichas acciones (Bandura, 1973). Muchos individuos altamente violentos a menudo están orgullosos de sus habilidades para dañar a otros (Toch, 1969), e incluso personas menos violentas pueden ocasionalmente obtener satisfacción recuperando su orgullo al insultar a otros (Feshbach, 1970). Similarmente, los agresores pueden autocastigarse condenando sus propios comportamientos. La gente que ha internalizado valores sociales que desapruaban su comportamiento violento son más propensos a experimentar culpa si llevan a cabo dichas acciones.

Las investigaciones en el marco del aprendizaje social han aportado recomendaciones para alterar los efectos de ver la violencia en la vida real o en los medios de comunicación y reducir la violencia subsiguiente, así como los medios para fomentar alternativas prosociales efectivas para la violencia y cómo prevenirla. También las investigaciones han recomendado a los padres, profesores, compañeros y otros agentes de socialización cómo aplicar recompensas directas y castigos por el comportamiento de los niños para reducir y prevenir la violencia y ofrecer alternativas a ésta. Las investigaciones sobre las influencias autorregulativas de la violencia han ofrecido recomendaciones sobre cómo las propias interpretaciones sociales de los niños, creencias, expectativas, y justificaciones podrían ser fomentadas o alteradas para reducir o prevenir la violencia. La aplicación de la teoría del aprendizaje social en programas de intervención y tratamiento, ha estimulado el desarrollo de una amplia variedad de métodos de tratamiento que combinan y extienden las tres primeras fuentes del aprendizaje social (aprendizaje observacional, experiencia directa y



autorregulación), incluyendo modelamiento, rol-playing, entrenamiento en habilidades sociales, entrenamiento, feedback sobre la conducta y autoinstrucciones.

Sin embargo, mientras las aplicaciones de la Teoría del Aprendizaje Social ha sido típicamente enfocadas sobre la conducta violenta de los niños y jóvenes, se ha prestado poca atención a investigar cómo los niños de diferentes edades y niveles de desarrollo pueden usar y responder a estas estrategias para controlar la violencia. Aunque esta teoría se centró inicialmente y principalmente en el aprendizaje observacional y en las experiencias directas que pueden llevar a la violencia (Bandura y Walters, 1959, 1963), recientes investigaciones sobre el control autorregulativo han permitido una conexión e integración parcial con las teorías del desarrollo socio-cognitivo (Bandura, 1983, 1986; ver también Parke y Slaby, 1983).

### **2.2.2. La Psicopatología Evolutiva**

La teoría Etológica del Apego (Bowlby, 1969, 1980; Ainsworth, 1980) intenta explicar la ontogénesis de las conductas violentas integrándose dentro de la Psicopatología Evolutiva (Cicchetti, 1987; Rieder y Cicchetti, 1989; Aber, Allen, Carlson y Cicchetti, 1989). De acuerdo con la perspectiva de la Psicopatología Evolutiva (Cicchetti, 1989), el desarrollo se concibe como “una serie de reorganizaciones cualitativas entre distintos sistemas conductuales, que siguen un proceso de diferenciación e integración jerárquica y a partir del cual se adquieren niveles de competencia (social, emocional y cognitiva) progresivamente más complejos” (Díaz-Aguado, 1996, Vol.1, p.26). De esta manera, cuando el desarrollo se produce normalmente, la competencia que resulta de una adecuada solución de las *tareas evolutivas críticas*, y aquellas competencias adquiridas en los niveles básicos, permiten la adquisición de las competencias posteriores y quedan integradas en estas últimas, haciendo que el niño sea menos vulnerable a los efectos negativos de las diversas situaciones de riesgo social. Por el contrario, las deficiencias producidas en la resolución de una determinada tarea evolutiva y una inadecuada solución de estas tareas críticas, obstaculizan

el desarrollo de las siguientes, considerándose como una condición de riesgo, ya que aumenta la vulnerabilidad del niño.

Los estudios realizados sobre los efectos de la violencia en los niños proporcionan un sólido respaldo a dicha teoría, ya que se ha encontrado que sus efectos dependen, en gran medida, de la edad en que se produce y de las oportunidades que el niño tiene para resolver las tareas evolutivas críticas a pesar de dicha violencia (Díaz-Aguado, y col. 1996). Entre las *tareas evolutivas básicas* de la infancia, a partir de las cuales se adquieren las competencias necesarias para el desarrollo posterior, la psicopatología evolutiva ha prestado una atención especial a:

1) *El establecimiento de las relaciones de apego*: Las primeras relaciones afectivas que el niño establece con los adultos significativos, es una tarea evolutiva crítica de la primera infancia, ya que a partir de éstas, se desarrollarán los modelos internos que regulan las relaciones sociales posteriores, la seguridad básica y la forma de responder al estrés o capacidad de adaptación ante situaciones difíciles. La seguridad proporcionada en la relación con los adultos más significativos, permite desarrollar expectativas positivas de uno mismo y de los demás, que ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia y obtener la ayuda de los demás o proporcionársela (Bowlby, 1982; Crittenden, 1992). En algunos casos, sin embargo, cuando el niño no recibe la atención que necesita, aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con retraimiento o violencia.

Bowlby (1969), uno de los autores más relevantes de este enfoque etológico y de la teoría del apego, afirma que el niño está programado genéticamente para relacionarse de forma positiva con el adulto que le cuida y asegurar así su protección y también la supervivencia de la especie. Según esta teoría, el apego es; “un vínculo, un lazo afectivo fuerte y duradero que se establece entre el niño y la persona más cercana a él, que suele ser la madre; una especie de atadura invisible que no puede observarse directamente, que persiste en el tiempo, y que se mantiene en la separación y la distancia; por otro lado, las conductas de apego son las manifestaciones visibles del apego, conductas que favorecen la

proximidad y el contacto, entre las que se cuentan la aproximación, el seguimiento, el abrazo, la sonrisa, el llanto o las llamadas” (DelVal, 1996, p. 196, Herranz Ybarra y García Torres, 1997, p. 191). Dicho vínculo, va pasando por diferentes etapas y si éstas se desarrollan normalmente, el resultado final es la creación de un vínculo afectivo sólido y duradero entre el niño y el adulto, que le permitirá desarrollar poco a poco una capacidad cada vez mayor para vincularse socialmente a otras personas. El niño construye un modelo interno de las interacciones sociales a partir de esa primera relación de apego, incluyendo lo que se puede esperar de uno mismo y de los otros. Por el contrario, se puede generar un modelo de apego inseguro si el cuidador no atiende a las demandas del niño de forma adecuada, desarrollando así una visión negativa del mundo que le lleva a conceptualizarlo como un lugar imprevisible, desagradable y hostil, ante el cual aprende a responder con retraimiento o conductas violentas.

Según la teoría del apego, se afirma que una de las causas que pueden explicar los malos tratos de los padres hacia sus hijos son las graves alteraciones en la relación de apego presente y/o pasada (Levine, 1983). Una de las consecuencias del maltrato son las diferentes alteraciones en el establecimiento del apego en el niño (Ainsworth, 1980) que posteriormente serían las responsables de las dificultades socioemocionales a corto y largo plazo, entre las que se pueden incluir la transmisión intergeneracional. Para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos es preciso proporcionar al niño experiencias de interacción con adultos que le ayuden a aprender a: 1) confiar en sí mismo y en los demás; 2) predecir, interpretar y expresar lo que sucede; 3) así como a estructurar de forma consciente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

2) *El establecimiento de la autonomía y la motivación de eficacia*: Se trata de una tarea evolutiva crítica de los años escolares y preescolares a partir de la cual se desarrolla la capacidad para establecer objetivos propios y esforzarse en su consecución. El apego seguro favorece las interacciones positivas con otros adultos y estimula su capacidad para aprender dentro de este marco relacional con una cierta autonomía (Aber, Allen y col. 1989). Por otro lado, la motivación de eficacia suele hacer referencia a la motivación del niño por ser competente, por influir en el entorno que le rodea y a la motivación intrínseca

por el logro; motivación que parece estar estrechamente relacionada con la calidad de las interacciones que el niño establece en el sistema escolar (Harter y Zigler, 1974). Para alcanzar una adecuada motivación de eficacia y un sentimiento de confianza en sus capacidades, es imprescindible que el niño reciba mensajes positivos y de reconocimiento por parte de las figuras significativas cada vez que se realice un esfuerzo de dominio independientemente para conseguir sus objetivos. Por el contrario, cuando los mensajes que recibe son negativos, de rechazo o se atiende de forma muy inconsciente, éste responde ante las dificultades en general, y el aprendizaje en particular, de forma ineficaz y con manifestaciones de ansiedad producidas por la anticipación de resultados negativos y de fracaso dependiendo, como consecuencia, de la aprobación de los demás (Harter y Zigler, 1974; Harter, 1978; Cichetti, 1987; Aber, Allen y col. 1989; Díaz-Aguado, 1986, 1992).

3) *El desarrollo de la interacción con los iguales.* Se trata de una tarea evolutiva crítica de los años escolares a partir de la cual se adquieren las habilidades socio-emocionales más sofisticadas necesarias para un correcto desempeño de los papeles adultos. Con los adultos se produce el primer tipo de relación mediante el cual se adquiere la seguridad o inseguridad básica. Los compañeros influyen en el desarrollo poco después y a través de complejas interacciones estimulan la adquisición de la independencia y el desarrollo de habilidades sociales más sofisticadas. Los estudios sobre el desarrollo de la competencia social reflejan que estas habilidades se desarrollan en las interacciones con los compañeros fuera de la familia. Es, en la adolescencia, cuando la influencia de los compañeros adquiere una especial significación, ya que desempeñan un papel en la formación de la propia identidad y proporcionan la mejor oportunidad de la que dispone el sujeto para compararse y activar el proceso de adopción de perspectivas. Como consecuencia de este proceso, se construye tanto el conocimiento de uno mismo como el de los demás (Selman, 1980; Kohlberg, 1984). Sin embargo, hay situaciones en las que el grupo de iguales no cumple adecuadamente estas funciones, por ejemplo cuando no existen suficientes oportunidades para interactuar con ellos, cuando se empieza a interactuar con iguales sin haber adquirido la competencia necesaria para establecer relaciones simétricas, o cuando las relaciones entre iguales sustituyen a las relaciones con los adultos. En este caso, (Suomi, 1979) los iguales se convierten en fuente de seguridad, en la función que deberían cumplir los

adultos, y no pueden proporcionar el contexto para adquirir las habilidades sociales más sofisticadas.

El grupo de iguales puede no ser siempre generador de las consecuencias positivas, sino que puede contribuir al aprendizaje de la violencia. Por ejemplo los adolescentes que pertenecen a pandillas y bandas de delincuentes en las que se recompensan unos a otros por realizar conductas ofensivas y destructivas (Buehler, Patterson y Furniss, 1966). También pueden contribuir al surgimiento de conductas de rechazo y aislamiento que generan estrés e inadaptación escolar (Asher y Wheeler, 1985). O a la adquisición de tendencias de atribución hostil debido al tratamiento aversivo de sus figuras de apego que les conduce a un sentimiento de desconfianza, a la interpretación de una situación ambigua como hostil y a responder agresivamente. Si los compañeros califican esa situación como neutra o no hostil, pueden interpretar la agresión como injustificada, etiquetando al niño agresivo, situación que le lleva al rechazo, a manifestarle antipatía, desconfianza y a esperar lo peor de ellos (Dodge, 1980, 1983; Coie y Kupersmidt, 1983, Perry y otros, 1986), llegando a tratarlos con hostilidad abierta (Dodge y Frame, 1982).

### **2.2.3. El Modelo Ecológico**

Muchos de los modelos teóricos anteriores no han explicado cómo el individuo se ajusta a una amplia variedad de *sistemas sociales*, extendiéndose desde la familia y el grupo de iguales, hasta la comunidad y la cultura. Cada una de estas fuentes de influencia necesita ser explicada y deben ser vistas diferentes pero interrelacionadas entre sí, constituyendo un análisis social multifactorial o macroestructural, donde la variedad de contextos sociales son reconocidos como ingredientes importantes para un completo análisis de la violencia.

Autores como Malamuth y Briere (1986), Brim (1975), Garbarino (1977) y Belsky (1980, 1993) han sido reconocidos bajo este enfoque, proponiendo éstos últimos un modelo ecológico para explicar el maltrato infantil. Sin embargo, uno de los autores más reconocidos de este enfoque es Urie Bronfenbrenner (1979) el cual afirma; “ la ecología del

desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 1979, p.40)

La perspectiva ecológica surge como un intento por integrar tres niveles de análisis teórico: el individuo, el nivel socio-psicológico y el nivel sociocultural. Se trata de una aproximación al estudio del desarrollo humano cuyo eje central es el análisis del proceso mediante el cual el organismo humano en crecimiento, realiza una acomodación progresiva a su medio ambiente inmediato y cómo esta relación está afectada por fuerzas que provienen de entornos físicos y sociales más remotos y mayores implicando así a diversas disciplinas científicas: biológicas, psicológicas y sociales que intervienen en el complejo proceso evolutivo que finalmente convierte a un ser indefenso y dependiente en un adulto eficaz y autónomo (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980).

Este modelo consta de tres niveles de análisis: la relación entre el organismo y el ambiente, la interacción de sistemas solapados en los cuales los seres humanos se desarrollan y la calidad del ambiente. Es decir, la persona en desarrollo es una entidad creciente y dinámica que poco a poco va reestructurando el medio en que vive, ambiente que incluye entornos más amplios y sus respectivas influencias e interconexiones, siendo el lugar donde las personas pueden fácilmente interactuar cara a cara. La conducta surge en función del intercambio de la persona con el ambiente, interacción entre el individuo y el ambiente que es bidireccional y recíproca. Esta influencia bidireccional puede influir sobre varias fuentes y cada una de estas fuentes puede influir sobre otra directamente (Ej. Desde la cultura a la familia, o desde la comunidad a la cultura) o indirectamente a través de otra fuente (Ej. Desde la cultura a la comunidad y a la familia). Bajo esta asunción, se reconoce que los niños pueden estar directamente influenciados por la comunidad, por ejemplo, y no sólo a través de la mediación de la unidad familiar. Este modelo implica que los niños y adultos tienen vínculos directos tanto desde las fuentes culturales en una sociedad, como desde los servicios sociales o televisión. Esta visión está en contraste con

una posición que asume que las influencias en los niños son necesariamente mediadas a través de la familia, la cual actúa como un amortiguador entre la comunidad y las influencias culturales.

En resumen, desde ésta aproximación se defiende una concepción topológica, según la cual, el ambiente ecológico está formado por una serie de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Se describen varios sistemas, en los cuales las unidades más pequeñas están relacionadas, influyendo unos sistemas sobre otros. Moviéndonos desde los niveles más pequeños a los más grandes, se incluyen los siguientes:

a) *El Microsistema o contextos inmediatos*. Se trata de todo el repertorio de actividades, roles e interacciones que la persona en desarrollo experimenta en un entorno inmediato determinado, como por ejemplo, el hogar o la escuela. Este nivel es trascendental en la vida de los seres humanos puesto que desde el ambiente familiar se adquieren los primeros esquemas y modelos de conducta que guiarán futuras relaciones sociales y expectativas sobre uno mismo y los demás. Los niños que están continuamente expuestos a actos agresivos en su propia familia, probablemente aprenderán a conceptualizar el mundo como un lugar inseguro y hostil, aprendiendo que la única vía para hacer frente a la victimización es justificando y recurriendo a la violencia.

b) *El Mesosistema*. Se trata de un conjunto de interrelaciones de dos o más entornos en los que realmente participa la persona como es, por ejemplo, ciertas experiencias de casa o la relación entre familia y escuela, trabajo y vida social, etc. Desde este nivel la Psicología Ecológica hace especial hincapié en la relación madre-hijo, padre-hijo y la influencia que reciben del exterior, de manera que para que esta díada funcione como contexto de desarrollo, depende fundamentalmente de la existencia y la naturaleza de otras relaciones diádicas con terceros. De hecho, la díada puede debilitarse en la medida en que cada una de las díadas externas implica antagonismo mutuo y los terceros interfieren en el desarrollo de la díada original (Bronfenbrenner, 1970). Aplicado a los contextos en los que se produce la violencia, la falta de apoyo social, el nivel educativo y otros factores, son díadas externas o terceros, que pueden actuar como factores de riesgo sobre los padres, que pueden hacer

uso de la violencia sobre sus hijos (díada original). Otro ejemplo, es el caso de la violencia en la escuela o “bullying” donde las consecuencias van hacia el agresor, víctima, observadores y contexto escolar. En estos casos el fenómeno, o la víctima en este caso, no suele comentarlo en el mesosistema escuela-familia, con lo cual el apoyo para prevenirlo va disminuyendo hacia un mesosistema con vínculos más débiles.

c) *El Exosistema*. Se trata de los entornos donde el sujeto no participa directamente pero que influyen en aquellos en los que éste se desenvuelve, como por ejemplo, las unidades sociales tales como los grupos de iguales, o el lugar de trabajo de sus padres. Un ejemplo de éstos son los medios de comunicación, que al penetrar en el hogar, procedentes de una fuente exterior, forman parte del exosistema del niño (Bronfenbrenner, 1979). La influencia de la televisión en las conductas agresivas y violentas de los niños y jóvenes han sido estudiadas por muchos autores con posiciones contrapuestas (Bronfenbrenner, 1974; Bandura, 1979; Liebert y Sprafkin, 1988; Carlson, Marcus-Newhall y Miller, 1990; Bushman y Geen, 1990; Freedman, 1984; McGuire, 1986). Sin embargo, otros investigadores (Eron, 1963, 1982; Singer y Singer, 1981; Huesmann y Eron, 1986; Eron et al.,1972; Eron y Huesmann, 1984; Bandura, 1979; Huesmann, 1986; Salomón, 1992; Bartrina, 1994; Bryant y Zillman, 1996; entre otros) han confirmado que los niños con preferencias por programas violentos son: más violentos que sus iguales, están implicados en más actividades violentas cuando son adultos, su conducta está influida por los comportamientos que observan en la pantalla, los efectos de la televisión están en función de la calidad de las relaciones que se establecen con las personas significativas; la televisión interviene en la elaboración de significados sociales y culturales que guían las conductas, enseñan a los niños que la conducta agresiva es una solución eficaz para resolver los conflictos y las poblaciones de alto riesgo son más vulnerables a determinados contenidos televisivos. Pero además de influir negativamente, la televisión puede ser una herramienta eficaz y ser utilizada para educar y prevenir la violencia.

c) *El Macrosistema*. Se trata de los amplios valores culturales y sistemas de creencia, “comprende el esquema del ambiente ecológico no sólo tal como es, sino también cómo podría llegar a ser si se alterara el orden social actual” (Bronfenbrenner, 1979, p.313). En



este caso, en nuestra sociedad existe una serie de actitudes y creencias relacionadas con las conductas agresivas y con los distintos roles y relaciones sociales que ejercen una marcada influencia en los comportamientos violentos, siendo necesario alterar ese orden de creencias a nivel macro para lograr la superación de dichas actitudes negativas.

#### **2.2.4. Modelos Socio-cognitivos**

Los modelos socio-cognitivos han puesto el foco de atención en los *factores cognitivos* que pueden ayudar a explicar la adquisición, mantenimiento, cambios en el desarrollo, y control o prevención de la violencia. Estos modelos se han centrado en la relación que existe entre estos factores y la violencia, donde se hipotetiza que los factores cognitivos; a) son adquiridos a través del aprendizaje y el desarrollo, b) contribuyen a la percepción e interpretación de experiencias sociales que conducen a la violencia, c) intervienen o median una respuesta individual violenta como respuesta a determinadas experiencias sociales, d) explican secuencias individuales y consistencias en los modelos de violencia y victimización, y e) tienen posibilidad de cambio para prevenir o reducir la violencia (Pepler y Slaby, 1994).

Aunque los modelos socio-cognitivos han compartido una serie de principios básicos, superponiéndose muchas veces entre sí, aún no han sido integrados en una única teoría. Estos modelos se han formulado desde una gran variedad de aportaciones teóricas, incluyendo los mecanismos de autorregulación de Bandura (1973a), los modelos de resolución de problemas de Goldfried y d’Zurilla (1969), los principios del desarrollo cognitivo (Piaget, 1970; Werner, 1948), las nociones del procesamiento de la información (Miller, Galanter, y Pribram, 1960; Newell y Simon, 1972), las formulaciones de las habilidades sociales de McFall (1982), los procesos de atribución (Kelley, 1972), los conceptos de los esquemas sociales (Schank y Abelson, 1977) y la perspectiva de los juicios sociales de Walters y Parke (1964). Los modelos socio-cognitivos han puesto principalmente el énfasis en el rol de los factores cognitivos, sin embargo, otras formulaciones han incluido factores emocionales relacionados, como la ira, hostilidad, y

actividad emocional. Los recientes esfuerzos que se han hecho desde la intervención se han enfocado en el entrenamiento del control de la ira (Ej., Lochman, Lampron, Gemmer, y Harris, 1987), (Pepler y Slaby, 1994).

Autores como Eron y Huesmann (Eron, 1987; Huesmann y Eron, 1984; Huesmann, 1977, 1980, 1982, 1988), al igual que otros investigadores como Bandura (1986), Dodge y Coie (1987), Perry, Perry y Rasmussen (1986), y Berkowitz (1984), han abogado por modelos cognitivos, construidos desde la teoría de la frustración- agresión y el modelo del aprendizaje social. Los representantes más destacados de la perspectiva socio-cognitiva de la violencia incluye a Dodge (1980, 1986, 1991; Dodge y Frame, 1982; Dodge y Newman, 1981), Feshbach (1970,1974), Rule (Rule, 1974; Ferguson y Rule, 1980; Rule, Nesdale, y McAra, 1974) y Spivack y Shure (1974).

El modelo sociocognitivo de la violencia se ha centrado principalmente en las siguientes tareas: 1) identificar los mediadores internos de la violencia (Ej. Reglas implícitas de la conducta, juicios sociales, atribuciones, justificación); 2) explicar cómo los procesos cognitivos mediacionales pueden servir para regular las respuestas agresivas (Ej. Decodificar e interpretar señales sociales, generar, evaluar, dar prioridad y representar respuestas comportamentales); 3) demostrar cómo el desarrollo y las diferencias individuales en la respuesta agresiva, en una situación social dada, pueden estar relacionadas con modelos particulares de pensamiento y habilidades (Ej. Inferir los motivos del comportamiento de otros, atribuir disposiciones estables a otros); y 4) demostrar cómo modelos particulares de mediación o pensamiento pueden llevar a una relativa consistencia a través de las situaciones y estabilidad a través del tiempo en el comportamiento agresivo de un individuo. Es decir, se evidencia que la violencia es una conducta relativamente estable entre la población de niños y jóvenes a través del tiempo y de las situaciones, afirmando que dicha estabilidad se debe a experiencias de aprendizaje temprano (Kagan y Moos, 1962; Lefkowitz, Eron, Walder y Huesmann, 1977; Olweus, 1979, 1984; Huesmann y otros, 1984). La explicación procede del hallazgo de que con el desarrollo, los niños van aprendiendo una forma característica de pensamiento que dirige su conducta social, es muy resistente al cambio (Huesmann, 1988) y con frecuencia predice múltiples dificultades

socioemocionales en la vida adulta (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984; Sharp y Smith, 1991; Eron, Huesmann, Zelli y Farrington, 1991).

Básicamente el modelo socio-cognitivo propone que los patrones de violencia están altamente gobernados por procesos cognitivos específicos y por mecanismos de procesamiento de la información social que el sujeto activa cuando entra en interacción con el medio ambiente (Huesmann, y Eron, 1984; Eron, 1984; Rubin y Krasnor, 1986; Dodge, 1980, 1986; Huesmann, 1986, 1987, 1988; Eron, 1987; Slaby y Guerra, 1989; Guerra y Slaby, 1990). Se han realizado numerosas investigaciones que han estudiado la relación entre cognición y violencia, encontrando una relación entre la violencia y los déficits en habilidades de solución de problemas sociales, por ejemplo, en la generación de soluciones alternativas (Spivack y Shure, 1974; Shure y Spivack, 1976; Richard y Dodge, 1982; Slaby y Guerra, 1988). Se han explorado los contenidos cognitivos representados en creencias generalizadas; por ejemplo, en un mundo hostil o violento (Huesmann, y otros, 1984a, 1984b) o de que uno mismo es el blanco favorito de las intenciones hostiles y malignas de otros (Zelli, 1992). También se ha reconocido que la habilidad del niño para generar y llevar a cabo respuestas socialmente competentes, depende de diversos factores cognitivos que afectan la comprensión e interpretación de los eventos sociales, encontrándose que; las personas altamente violentas atribuyen de forma equivocada más hostilidad a los otros y en más situaciones sociales que sus compañeros no agresivos (Dodge, 1986; Dodge y Crick, 1990), tendencias de atribución hostil evidentes en situaciones sociales ambiguas (Nasby y col., 1979; Slaby y Guerra, 1988) en contextos que son claramente no hostiles (Dodge y Newman, 1981; Dodge y col., 1984), cuando las situaciones tienen relevancia emocional y cognitiva para sí mismo (Dodge y Frame, 1982; Dodge y Somberg, 1987; Sancilio y col., 1989), y cuando tales acciones se experimentan repetidamente (Waas, 1988).

Ante tales hallazgos, se han propuesto distintas explicaciones. La primera explicación la proporciona el Modelo del Procesamiento de la Información, según el cual los sujetos agresivos poseen un déficit en las habilidades de procesamiento de la información social (Dodge, 1986; Dodge y Crick, 1990), atendiendo selectivamente a las señales sociales que favorecen interpretaciones hostiles en una situación determinada (Dodge y Frame, 1982;

Gouze, 1987), o porque desatienden aquellas señales que facilitarían una interpretación más exacta de escenarios no hostiles (Dodge, y Newman, 1981; Dodge y col., 1984). La segunda explicación proviene del Modelo del Esquema Cognitivo, según el cual las tendencias hostiles reflejan estructuras de conocimiento altamente accesibles, es decir, las inferencias de hostilidad se pueden derivar de esquemas cognitivos que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Huesmann, 1988; Dodge y Crick, 1990; Dodge, 1993; Crick y Dodge, 1994). Dichos esquemas sugieren soluciones agresivas a conflictos sociales y sirven como mediadores, tanto en las reacciones emocionales ante eventos externos, como en las respuestas conductuales que le siguen (Huesmann, 1988). A continuación se pasan a explicar con más detalle ambos modelos.

#### 2.2.4.1. Modelo del Procesamiento de la Información Social

La perspectiva del Modelo del Procesamiento de la Información Social describe los *procesos mentales* a través de los cuales los comportamientos agresivos son generados y mostrados en interacciones sociales (ver Dodge, 1980, 1986, 1993; Huesmann, 1988; Rubin y Krasnor, 1986). Los orígenes de esta descripción se basan en la teoría del desarrollo cognitivo (Flavell, 1977) y en la teoría de la resolución de problemas (Newel y Simon, 1972). De acuerdo con esta perspectiva, en respuesta a determinados estímulos sociales, las personas, a través de una serie de pasos en el procesamiento de la información, dan respuestas comportamentales que pueden incluir la violencia. Mientras muchos estudios en este área enfatizan la relación entre el comportamiento agresivo y los déficit en la habilidad de los niños para generar soluciones alternativas a problemas sociales (Shure y Spivack, 1976; Spivack y Shure, 1974), posteriores esfuerzos se han enfocado en un rango más abierto de procesos cognitivos. El trabajo de Dodge y sus colaboradores (Ej. Dodge, 1980; Dodge y Frame, 1982) ha sido notable en esta área.

El modelo propuesto por Dodge (1986) se basa en una secuencia de cinco pasos cognitivos necesarios para que una persona reaccione de forma eficaz ante situaciones o

estímulos sociales. Cada paso es un componente necesario pero no suficiente para responder adecuadamente. De acuerdo con Dodge (1981): “ Un niño en una situación social particular o tarea, con una base de datos (almacenados en su memoria) y una serie de direcciones programadas (metas), recibe desde el ambiente un conjunto de claves o señales sociales. La respuesta comportamental del niño a esas señales ocurre como una función de su progresión a través de varios pasos cognitivos. Cada paso es necesario, pero insuficiente, para dar una respuesta competente. Los pasos son secuenciales en el tiempo, de manera que, las respuestas competentes requieren una progresión ordenada de los pasos cognitivos. El comportamiento adecuado o competente ocurre únicamente cuando se ha completado con éxito cada uno de los pasos”. Es decir, que el comportamiento agresivo puede ser resultado de déficits y sesgos en el procesamiento de la información social en alguno o todos los pasos. Estos cinco pasos son:

1- *Codificación de las señales sociales*: incluye la búsqueda y recogida de la información disponible en el ambiente, además de la focalización de la atención sobre información social relevante. A través de la codificación de las señales sociales, los sujetos atienden selectivamente a señales relevantes y generan la información necesaria. En este primer paso, el niño recibe o percibe señales sociales desde el ambiente a través de procesos sensoriales, para lo cual es relevante su habilidad para buscar información del ambiente a través de las señales, recogerla y atender a las señales apropiadas. Un ejemplo de este primer paso sería cuando un niño en respuesta a la provocación de otro, debe recoger y buscar, por las señales relevantes del ambiente, la intención del otro en cometer el acto. Se ha encontrado que los niños agresivos atienden a menos señales, recogen y buscan menos información, que los menos agresivos, antes de tomar una decisión acerca de las intenciones de otro niño. (Ej. Dodge, 1980; Dodge y Newman, 1981; Richard y Dodge, 1982).

2- *Representación e interpretación de las señales* o de dicha información: incluye dar significado a las señales que se han atendido. En este paso, un individuo debe definir el problema y seleccionar una meta. Una vez que el niño ha recogido la información de la situación y a atendido a las señales, debe integrarlas en su memoria sobre eventos pasados y

en sus metas para la tarea, de manera que investiga una posible interpretación de las señales sociales. Por ejemplo, el niño que fue agredido por otro, debe decidir si el agresor estaba intentando ser amigable o no, o si estaba actuando accidentalmente. Finalmente, el niño iguala los datos del ambiente y su memoria con una regla programada. Por ejemplo, esta regla puede ser: si el otro se ríe después de pegarme, entonces eso significa que quería hacerme daño. Se ha encontrado que los niños agresivos interpretan la información sesgadamente, es decir, tienden a percibir intenciones hostiles en los otros. (Ej. Dodge y Frame, 1982; Nasby, Hayden y De Paulo, 1979).

Dodge (1980) encontró que ante la reacción a un evento frustrado, los chicos agresivos respondían comportamentalmente como si el otro tuviese intentos malévolos, mientras que los no agresivos respondían como si el par hubiese actuado apaciblemente. Posteriormente, Dodge y Newman (1981) encontraron que cuando un chico agresivo elige ignorar las señales sociales relevantes, responde rápidamente y recuerda selectivamente señales hostiles sobre señales no hostiles, demuestra un sesgo hacia la atribución del comportamiento hostil de otro niño. La importancia de este sesgo atribucional en el entendimiento del comportamiento interpersonal está reflejado en el trabajo de Kelley y Stahelski (1970), quienes demostraron, en diferentes contextos, que tales sesgos atribucionales pueden iniciar conflictos interpersonales que perpetúan los juicios sesgados. Desde estos datos se sugiere que una contestación rápida y un recuerdo selectivo son caminos cognitivos que conducen a sesgos atribuciones en los chicos agresivos.

*3- Búsqueda de respuesta o generación de soluciones alternativas:* implica la generación de varias respuestas posibles ante la situación. En este proceso son importantes las habilidades del sujeto en la generación de soluciones alternativas ante el problema una vez que el niño ha interpretado una situación. El trabajo de Spivack y Shure (1974) ha demostrado la importancia de generar muchas y variadas respuestas o soluciones para las situaciones, aunque recientes investigaciones sugieren que, tanto el contenido como el número de estrategias sociales pueden ser importantes, (Asher, Renshaw y Geraci, 1980; Richard y Dodge, 1982). Por ejemplo, el niño puede adquirir la siguiente regla: si otro intenta herirme, entonces yo puedo devolvérsela.

Los estudios pasados sobre el pensamiento de soluciones alternativas han sido incompletos, mientras algunos estudios han encontrado que los niños agresivos generan menos soluciones que los menos agresivos (Richard, y Dodge, 1982; Shure, Newman, y Silver, 1973), otros estudios han fracasado en mantener esta relación (Sharp, 1981). En estos estudios se usaron situaciones hipotéticas donde se presentó a los sujetos un problema predefinido y se les pidió que generaran soluciones enfocadas hacia una meta específica. Se encontró que, si la meta específica es simplemente menos relevante para un individuo agresivo, el sujeto generará menos soluciones.

4- *Toma de decisión de respuesta*: se trata de escoger una respuesta después de evaluar las posibles consecuencias potenciales de cada una de las posibles soluciones o respuestas que ha generado. Tras generar muchas respuestas, el niño debe empezar a elegir una respuesta óptima, la cual se llevará a cabo en el siguiente paso, es decir, considera las consecuencias de varias respuestas y da prioridad al conjunto de posibles respuestas. Esas habilidades requieren complejas representaciones cognitivas y pueden ser una gran fuente de dificultad para jóvenes o niños impulsivos.

En el marco del procesamiento de la información social, se ha prestado relativamente poca atención hacia el paso de la respuesta-decisión. Muchos estudios con preescolares han fracasado en encontrar diferencias significativas en el número de consecuencias generadas por niños altos y bajos en agresividad (Shure, Newman, y Silver, 1973; Spivack y Shure, 1974). El fracaso en demostrar las diferencias entre altos y bajos en agresividad en esta medida puede ser resultado, en parte, de un efecto de suelo relacionado con los números extremadamente bajos de consecuencias generadas por todos los niños jóvenes (incluidos agresivos y no agresivos) (Marsh, 1982). Por otro lado, la investigación con delincuentes adolescentes ha encontrado que éstos consideraban pocas consecuencias respecto a los no delincuentes cuando resolvían problemas sociales (Hains, y Ryan, 1983). En el estudio llevado a cabo por Slaby y Guerra (1988) se encontró que los delincuentes agresivos antisociales anticipaban menos consecuencias al responder agresivamente que los no delincuentes que fueron altos o bajos en agresión. También se ha encontrado que los sujetos

agresivos evalúan más favorablemente las soluciones agresivas debido a que esperan más recompensas por comportarse agresivamente que siendo menos agresivos.

5- *Representación o actuación*: implica la elección y aplicación de la solución elegida. Finalmente el niño debe proceder a llevar a cabo la respuesta comportamental elegida, donde las habilidades motoras, adquiridas con el tiempo a través de la práctica, son críticas. Por ejemplo, el niño que decide responder a la provocación de sus iguales con una agresión verbal, o con un argumento para frenar la provocación, debe poseer las habilidades verbales necesarias para completar esta tarea comportamental. En este sentido, se ha encontrado que los sujetos agresivos carecen de muchas de las habilidades (académicas y sociales) indispensables para obtener lo que desean por medios completamente pacíficos, cooperativos o prosociales. Otro aspecto de este proceso de elección de la respuesta, es la priorización de soluciones.

Una dimensión cualitativa del pensamiento de solución alternativa es la probabilidad de que una solución es la mejor y la segunda solución es "efectiva" en el término definido por Richard y Dodge (1982). Un estudio con niños de la escuela elemental encontró evidencia de que, aunque las mejores soluciones de los niños altos y bajos en agresividad tuvieron igualmente la misma probabilidad para ser efectivas, la segunda mejor solución de los niños altos en agresividad fue menos probable en ser efectiva que las de los niños bajos en agresividad (Richard y Dodge, 1982). En otra investigación llevada a cabo por Slaby y Guerra (1988), se encontró que, cuando compararon a los estudiantes bajos en agresividad, los delincuentes antisociales-agresivos y los altos en agresividad, priorizaban sus soluciones así, de manera que su segunda mejor solución fue menos probable de ser puntuada como efectiva.



#### 2.2.4.2. Modelo de los Esquemas Cognitivos

Desde la óptica del Modelo de los Esquemas Cognitivos (Huesmann, 1986, 1988, Huesmann y Eron, 1984, 1989), se postula que los procesos de aprendizaje y los procesos de generación de estrategias desarrolladas por los niños y niñas, están influenciados por sus capacidades cognitivas y por los procedimientos del procesamiento de la información. Según este modelo, la conducta social está controlada por *programas conductuales* que se han aprendido durante los primeros años de desarrollo. Estos programas se pueden definir como *guiones o esquemas* cognitivos que están almacenados en la memoria y que son utilizados como una guía para el comportamiento y la solución de problemas sociales. Los esquemas son aprendidos por la observación, el refuerzo y por experiencias personales de situaciones, en las que la violencia es un comportamiento destacado.

Como han apuntado Huesmann y Eron (1984) estos guiones o esquemas empiezan a “codificarse, practicarse, almacenarse, y recuperarse de la misma forma que las estrategias y programas que orientan la conducta intelectual, mediante la codificación inicial de la conducta observada y ensayos repetidos ” (p. 244). El guión es el que indica qué eventos sucederán en el medio ambiente, cómo comportarse en respuesta a dichos eventos y qué resultados se obtendrá de esas conductas. Una vez que un guión ha sido codificado y archivado en la memoria, es más probable que sea recuperado y utilizado en situaciones que mantengan alguna similitud o relación con la situación original en la que fue codificado. Sin embargo, muchas de las secuencias observadas puede que nunca lleguen a ser codificadas porque el sujeto las percibe como inadecuadas, y por tanto, los esquemas no sean traducidos a un comportamiento abierto. Una vez que un esquema se recupera, el niño evalúa su adecuación y las posibles consecuencias, ya que existen normas internalizadas.

Huesmann (1988) mantiene que la característica más importante de la evaluación de un esquema es la manera por la cual la secuencia es percibida siendo congruente con los estándares autoregulatorios del niño en un comportamiento. Será más probable que un niño use más esquemas agresivos cuando las prohibiciones internalizadas contra la agresión son débiles o inexistentes, o cuando crea que es normativo comportarse de esta forma.

Previamente Eron (1987) sugirió que la internalización de estándares apropiados es una variable crítica que distingue a los niños no agresivos de los agresivos. Un fallo en almacenar estándares durante los periodos críticos de socialización de su vida, podrían fácilmente llevar a aprender y usar esquemas para la expresión de la violencia. Una vez cristalizados estos esquemas y los estándares de autorregulación, podrían producir comportamientos violentos como han revelado los estudios de Huesmann, Eron Lefkowitz, y Walder (1984), que demostraron que el comportamiento violento a una edad de 8 años predice un comportamiento criminal a la edad de 30. Esta consistencia apoya la conexión de que la violencia esta mediada por cogniciones que caracterizan a los individuos a través del tiempo y a través de muchas situaciones.

Desde este modelo se explica que las tendencias hostiles reflejan estructuras de conocimiento altamente accesibles, es decir, las inferencias de hostilidad se pueden derivar de esquemas cognitivos que se desarrollan a partir de encuentros repetidos con ambientes sociales hostiles y agresivos (Huesmann, 1988; Dodge y Crick, 1990; Dodge, 1993; Crick y Dodge, 1994). Dichos esquemas sugieren soluciones agresivas a conflictos sociales y sirven como mediadores tanto en las reacciones emocionales ante eventos externos como en las respuestas conductuales que le siguen (Huesmann, 1988). Este enfoque plantea que hay cuatro formas en las que la conducta violenta puede perpetuarse por sí misma; evaluación falsa de los resultados, falta de habilidad para generar algún guión alternativo, alteración del esquema de evaluación para hacer la agresión más agradable y organización del medio ambiente para conseguir que la agresión sea más aceptable.

#### 2.2.4.3. Otras formulaciones

A través de las interacciones con la familia y en los contextos con iguales, los niños desarrollan mediadores cognitivos internalizados para las interacciones sociales. Estos mediadores incluyen estrategias para resolver problemas sociales, creencias que justifican la violencia, sesgos hostiles atribucionales, y esquemas cognitivos (Ej. Dodge, 1986; Huesmann, 1988; Huesmann y Eron, 1984, 1989; Slaby y Guerra, 1988). Si los niños agresivos perciben el mundo social como hostil, probablemente reaccionarán con ira y

violencia, otros establecerán modelos de interacción coercitivos que persisten a través de diferentes contextos y en el tiempo. Además de los modelos descritos anteriormente, otras formulaciones cognitivas han explicado las cogniciones que justifican la violencia y el desarrollo de intervenciones efectivas para reducir los problemas de comportamiento violento. (Pepler y Slaby, 1994). Veamos algunas de estas formulaciones;

- *El paradigma de la resolución de problemas sociales* (Rubin y Krasnor, 1986; Spivack y Shure, 1974) proporciona un marco para evaluar déficits específicos en las habilidades cognitivas, predictoras del comportamiento violento de los jóvenes, y para intervenir en la construcción de las habilidades cognitivas que permitan reducir el comportamiento violento (Ej., generar soluciones alternativas a problemas interpersonales y anticipar sus consecuencias). Se han utilizado una amplia variedad de procedimientos para ayudar a los jóvenes a construir las habilidades cognitivas y sociales relacionadas con la solución de problemas sociales hacia caminos efectivos y no agresivos, incluyendo la solución de dilemas hipotéticos, “pensamiento en voz alta”, rol playing, transferir el entrenamiento desde situaciones hipotéticas a situaciones de la vida real, dar feedback para el cambio, etc. (ver Shure, 1992).

- *El paradigma de los mediadores cognitivos* (Guerra y Slaby, 1989, 1990; Slaby y Guerra, 1988; Slaby y Stringham, 1994), también referido como los “hábitos de un modelo de pensamiento”, ofrece una estrategia para evaluar y variar; a) el contenido de pensamiento de los individuos (en la forma de generalizar creencias que apoyan el uso de la violencia), b) los procesos de pensamiento cognitivo (en la forma de habilidades en la solución de problemas sociales) y c) los estilos de pensamiento (impulsivo o reflexivo). En la investigación realizada por Guerra y Slaby (1990) con delincuentes adolescentes encarcelados por crímenes de violencia, se cambiaron los hábitos de pensamiento de estos jóvenes, permitiendo reducciones en su sucesiva agresividad, impulsividad y comportamientos inflexibles. Esta evaluación y estrategia de intervención ha sido también aplicada para evaluar y alterar aquellos modelos que justifican la violencia y que sitúan a los individuos en riesgo de involucrarse en ella, no sólo como agresores, sino también como víctimas, cómplices o testigos (Slaby, Wilson-Brewer, y DeVos, 1994).

- *El paradigma del aprendizaje de los mediadores socio-cognitivos* (Perry, Perry, y Rasmussen, 1986), ha extendido la teoría del aprendizaje social para incluir la evaluación de las expectativas y confianza de los niños respecto a que su propio comportamiento agresivo dará lugar a consecuencias exitosas. Algunos mediadores cognitivos llevan a los niños agresivos a ver el mundo social como hostil y a reaccionar con ira, y con pensamientos agresivos. Tales cogniciones sociales hostiles guían el comportamiento de los niños y son resistentes al cambio (Slaby y Roedell, 1982). Los niños con orientaciones socio-cognitivas hostiles y agresivas pueden activamente elicitarse interacciones desde su ambiente social que se convierten gradualmente en más coercitivas, tanto en la casa como en la escuela (Patterson, DeBaryshe, y Ramsey, 1989). Este foco del aprendizaje cognitivo de los niños respecto a la violencia, ha sido aplicado tanto en los niños agresivos como en niños víctimas de la agresión (Perry, Kusel y Perry, 1988).

- *El paradigma de la atribución* (Ferguson y Rule, 1983) se ha enfocado en los caminos mediante los cuales, las propias percepciones de los individuos y los juicios respecto a la responsabilidad del daño causal (Ej. Accidental, intencional no malévolo, malévolamente intencional) y la culpabilidad moral, pueden mediar la ira y el comportamiento violento de un individuo. Se ha encontrado que, variando la información sobre las circunstancias mitigadoras de la agresión de otros, afectará a la instigación pero no a la inhibición de la agresión (Rule, Dyck, y Nesdale, 1978).

- *El paradigma del desarrollo del entendimiento interpersonal* (Selman, 1980; Selman y col., 1992) proporciona un modelo del desarrollo para explicar los caminos por los que el conocimiento, significado personal, y habilidades sociales pueden influir en los comportamientos de riesgo, incluidos aquellos comportamientos que llevan a la amistad o a la violencia. Estos factores psicosociales se desarrollan a través de niveles de desarrollo, desde una perspectiva egocéntrica o indiferenciada, hacia una coordinación de perspectivas sociales altamente diferenciadas y bien integradas, similares a aquellas previamente propuestas por Piaget (1970) y por Werner (1948). Desde esta perspectiva se ha estudiado una gran variedad de técnicas de intervención para reducir el comportamiento agresivo. Estas técnicas incluyen, enseñar habilidades en la solución de problemas, toma de

decisiones, y negociación interpersonal, así como dar consejo a los niños en sus respuestas ante situaciones, tanto hipotéticas como de la vida real.

- *El modelo socio-interaccional*, (Patterson, 1982; Patterson y col., 1989; Patterson, Reid, y Dishion, 1992; Reid y Patterson, 1989) ha puesto el foco de atención en los contextos primarios del aprendizaje social durante las fases sucesivas del desarrollo. Patterson y sus colaboradores han estudiado la relación que existe entre factores como la criminalidad parental, las desventajas socioeconómicas, el temperamento del niño, y el conflicto marital en el desarrollo del comportamiento antisocial del niño, pero argumenta que sus influencias están mediadas por las prácticas parentales. En la primera fase del modelo socio-interaccional, los modelos de interacción parentales mal adaptados y las prácticas parentales inefectivas se consideran como la clave determinante de los patrones de comportamiento coercitivo y antisocial de los jóvenes, incluyendo el comportamiento violento. Esos modelos de comportamiento se transfieren en la segunda fase a otros contextos como son la escuela, donde los modelos violentos de los niños pueden interferir con el aprendizaje y llevar al fracaso escolar y al desarrollo de malas relaciones con sus iguales. En la tercera fase del desarrollo, durante el final de la niñez y el principio de la adolescencia, el fracaso académico y el rechazo de sus iguales permite a los niños agresivos mostrar un alto riesgo para la depresión y la unión con un grupo de iguales también antisociales. Este modelo sugiere que, el primer foco para una intervención efectiva puede ser el cambio desde los padres, a las escuelas y a los grupos de iguales.

- *Desarrollo-organizacional*. Este modelo (Greenberg y Speltz, 1988) centrándose en el vínculo o apego, ha integrado las teorías del aprendizaje social y las del desarrollo. Los procesos de apego o vinculación han sido explicados como uno de los factores de riesgo en el desarrollo de comportamientos violentos (Ej. Easterbrooks, Davidson, y Chazan, 1993). Se ha encontrado que existen tres procesos de apego complementarios que llevan a problemas de comportamiento (Greenberg, Speltz, y DeKlyen, 1993). Primero, los jóvenes pueden desarrollar comportamientos disruptivos en casa en un intento por regular la proximidad y atención de los cuidadores que han sido irresponsables o impredecibles con ellos. Segundo, los niños con un apego inseguro pueden desarrollar modelos de relaciones

caracterizadas por la ira, el caos y la inseguridad. Finalmente, el apego o vínculo puede promover la motivación para responder positivamente o con resistencia a interacciones sociales. Se ha encontrado que los niños resistentes son más difíciles para socializar. Esta resistencia, en combinación con cuidados inefectivos bajo condiciones ambientales estresantes, pueden poner en peligro la calidad del cuidado. De acuerdo con esto, las intervenciones basadas en el hogar durante la infancia, designadas para incrementar la capacidad de los cuidadores para dar un cuidado óptimo y para estrechar la formación de un vínculo temprano entre el niño y el cuidador, son potencialmente importantes para la prevención de los ciclos de comportamiento disruptivo y respuestas mal adaptadas que pueden estimular y mantener la violencia.

- *Secuencias del desarrollo.* Los comportamientos antisociales-disruptivos mostrados por los niños desde la niñez hasta la adolescencia han sido descritos en diferentes secuencias del desarrollo (Loeber y col., 1993). Los chicos, en un camino hacia la violencia, siguen típicamente una secuencia evolutiva de comportamientos escalados que van desde, agredir a alguien (Ej. molestar a otros a la edad de 8-13 años), usar la violencia (Ej. pelear con individuos o bandas a la edad de 12-14 años), a eventualmente usar un tipo de violencia más severa (Ej. Atacar, o forzar sexualmente a alguien a la edad de 12-14 años). Aunque los chicos raramente entran en este círculo hacia la violencia desde otros caminos de comportamiento disruptivo, a menudo incluyen el rango de sus comportamientos disruptivos en otros círculos, como el conflicto con la autoridad (resistencia y evitación de la autoridad) o en una secuencia de comportamientos menores, (daño de la propiedad, formas de delincuencia moderadas). Este análisis apoya la hipótesis de que la intervención diseñada para reducir o prevenir formas tempranas de agresión pueden ser beneficiosas para prevenir una escalación de formas posteriores de violencia, así como ampliar múltiples formas de comportamiento disruptivo antisocial.

### 2.3. Perspectiva teórica en la presente investigación

A lo largo de todo el capítulo, se han revisado las diferentes teorías y modelos que han intentado explicar la violencia. Las teorías clásicas, han resultado ser limitadas a la hora de explicar cómo la violencia se adquiere, se desarrolla y se controla o previene. Sin embargo, los avances más importantes se han hecho desde las teorías más actuales, concretamente la teoría del aprendizaje social, la psicopatología evolutiva, el modelo ecológico y los modelos socio-cognitivos, que han aportado importantes estrategias para reducir y prevenir el desarrollo y expresión de la violencia.

*En esta investigación se aboga por los modelos socio-cognitivos y el modelo ecológico.* Sin embargo, en la presente memoria, se pone el foco de atención en los procesos cognitivos y los mecanismos del procesamiento de la información social que un individuo activa cuando entra en interacción con el medio ambiente. Todas las investigaciones que se han llevado a cabo teniendo como base los modelos socio-cognitivos, concluyen que las evaluaciones y percepciones del comportamiento violento que se evalúan son importantes por muchas razones: En primer lugar, porque el comportamiento de la gente está directamente afectado por sus percepciones de la situación, las atribuciones cognitivas de una situación son mediadoras del comportamiento violento (Baron y Richardson, 1994; Berkowitz, 1993). En segundo lugar, las personas que son altamente agresivas tienden a tener diferentes patrones atribucionales de las que no lo son (Graham, Hudley, y Williams, 1992; Graham y Hudley, 1994), usándose con éxito la reducción de estas atribuciones de violencia hacia otros como un tratamiento para los adolescentes agresivos (Hudley y Graham, 1995). Tercero, muchas de las teorías intentan explicar las diferencias de género en la violencia, basadas en la idea de que la violencia es evaluada de manera diferente dependiendo de si es expresada por un hombre o por una mujer (Eagly y Steffen, 1986; White y Kowalski, 1994).

Esta tesis doctoral, se centra por tanto en los *mediadores psicológicos o cognitivos* internos siguiendo el paradigma de los mediadores cognitivos (Guerra y Slaby, 1989, 1990; Slaby y Guerra, 1988; Slaby, 1997; Slaby 1998; Slaby y Stringham, 1994). Estos

mediadores cognitivos son importantes puesto que pueden regular la influencia de las experiencias sociales de un individuo y que llevan al desarrollo posterior de un comportamiento violento. Estos mediadores cognitivos o psicológicos pueden operar en la definición, interpretación, organización, procesamiento y transmisión de las experiencias sociales hacia caminos que dirigen la respuesta comportamental, mediadores cognitivos que son capaces de sucumbir, neutralizar o contraatacar el impacto de agentes sociales de transmisión de la violencia. Siguiendo este modelo, los componentes de los modelos de pensamiento de un individuo incluyen: a) los procesos de pensamiento, o cómo uno piensa (Ej., las habilidades cognitivas de un individuo en la solución de problemas sociales), b) los contenidos de pensamiento, o lo que uno piensa (Ej., las creencias de un individuo que apoya el uso de la violencia), y c) los estilos de pensamiento, o el camino por el que un individuo conecta y organiza el proceso y contenido de pensamiento (Ej., un estilo de decisión rápido o impulsivo, incompleto, o una respuesta errónea, frente a un estilo reflexivo, lento, de pensamiento y una respuesta exacta). Respecto a estos modelos de pensamiento, la investigación ha demostrado que a través de las fases del desarrollo, los niños altamente violentos difieren de sus iguales no violentos en sus modelos de pensamiento.

Se ha encontrado que los individuos altamente agresivos o violentos muestran modelos de pensamiento que reflejan déficits en sus habilidades, particularmente en la habilidad para procesar la información social y resolver problemas sociales. Respecto a los procesos de pensamiento, éstos individuos definen el problema y adoptan una meta hostil, buscan pocos factores adicionales que pueden ser útiles para la solución del problema, piensan en pocas alternativas para solucionar el problema, anticipan pocas consecuencias ante una solución agresiva, y eligen soluciones inefectivas. En cuanto a los contenidos de pensamiento se ha encontrado que los niños/as y adolescentes violentos/as mantienen creencias que apoyan el uso de la violencia, creen que la agresión es una respuesta legítima que incrementa la autoestima, ayuda a evitar una imagen negativa, que la víctima no sufre, y permite tener éxito y recompensas materiales. Por lo que respecta al estilo de respuesta, éstos individuos violentos a menudo responden a la provocación de manera impulsiva y sin pensar.



Respecto a la víctima, se ha encontrado que comparte con los agresores/as modelos de pensamiento similares, aunque poco se conoce sobre cómo los modelos de pensamiento y acción de las víctimas pueden específicamente influenciar en la probabilidad, intensidad y duración de la violencia por parte de los agresores/as. En investigaciones recientes se ha encontrado que los actos de agresión de los iguales generalmente se incrementan si la víctima es percibida por el agresor/a siendo deliberadamente provocativa, y falla en emitir señales que normalmente inhiben la agresión.

En cuanto a los testigos, cómplices u observadores/as de la situación, se ha examinado poco respecto al rol que desempeñan en las situaciones de violencia. Los testigos pueden contribuir a la violencia de otros mediante la instigación directa, el ánimo activo o la aceptación pasiva. Incluso cuando los testigos no juegan un rol directo, su mera presencia puede funcionar como un apoyo social tácito y aprobación para la escalación del encuentro violento. También pueden hacer contribuciones directas ayudando, animando, o siendo cómplices. Alternativamente pueden ayudar a prevenir la violencia o detenerla a través de la intención preventiva, animando activamente para resolver los problemas no violentamente, o retirando su apoyo social y su presencia. Se ha comprobado que éstos/as comparten con los agresores/as y con las víctimas experiencias sociales y modelos de pensamiento. Por ejemplo, los observadores/as o testigos que apoyan la violencia comparten con los agresores/as las creencias que se tienen sobre ésta. También comparten con los agresores/as y víctimas la experiencia social de un fuerte rechazo social por parte de sus iguales. Por el contrario, los individuos que intentan prevenir la violencia o frenarla son fuertemente aceptados por sus iguales.

Por último, se ha encontrado que los individuos que resuelven los problemas de una manera no violenta, usan una gran variedad de habilidades específicas de solución de problemas, anticipan las consecuencias de cada una de ellas, mantienen creencias que apoyan soluciones prosociales para resolver disputas, responden a los conflictos con estilos reflexivos y pensativos, consideran las perspectivas de los otros en sus conflictos, redefinen el conflicto como algo mediante el cual ambas partes puedan conseguir algo, usan sentido del humor u otros significados para reducir la hostilidad y tensión y utilizan una variedad

de habilidades asertivas que apoyan sus derechos y su dignidad, en vez de provocar o atacar.

En conclusión, esta tesis doctoral aboga por una perspectiva teórica basada en los modelos socio-cognitivos centrada en identificar los mediadores internos de la violencia, puesto que el desarrollo de los hábitos de pensamiento o mediadores cognitivos de un individuo, parece servir como un mecanismo por el cual las experiencias sociales pueden ser trasladadas a comportamientos violentos, comportamientos que justifican la violencia de los otros, o por el contrario, comportamientos no violentos.

## CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTUDIO DEL GÉNERO

### **CAPÍTULO 3: PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA ADQUISICIÓN DE LA IDENTIDAD SEXUAL Y DE GÉNERO**

Existen diferentes teorías que desde sus múltiples perspectivas han intentado explicar el proceso de la tipificación sexual o de género de los individuos. Sin embargo, aunque varias teorías han enfatizado el género como el principal determinante u organizador de dicho proceso, los autores de unas y otras corrientes no coinciden en la descripción del proceso de adquisición de la identidad y el rol sexual y, aún menos, en las explicaciones de dicho proceso (López, 1980-1984). Las perspectivas psicológicas sobre el desarrollo de la tipificación sexual y de género, han variado desde los enfoques más clásicos, que incluyen las teorías psicoanalíticas, conductistas y evolutiva-cognitivas, a los enfoques más recientes sobre el procesamiento de la información. En este capítulo se hace una breve descripción de cada una de éstas teorías y sus contribuciones en el estudio del proceso de la identificación.

#### **3.1. El enfoque psicoanalítico: aportaciones freudianas**

La primera teoría psicológica sobre las diferencias sexuales fue la teoría psicoanalítica de Freud (1905-1965). Freud propuso que existe una programación constitucional de la evolución donde los individuos experimentan una secuencia invariante y necesaria de *estadios en su desarrollo psicosexual* (etapa oral, anal y genital), además de la elección del objeto sexual (elección heterosexual). Concretamente, es en la *etapa genital* (aproximadamente entre los tres y seis años) donde, según las experiencias que el niño ha tenido a lo largo de ésta, se desarrollan las diferencias sexuales. Durante este tiempo, el *complejo edípico* ocupa un lugar central, ya que a través de éste, el niño acabará teniendo una clara identidad masculina o femenina.

Para el psicoanálisis, llegada la fase genital, el niño estaría biológicamente orientado a preferir sexualmente al progenitor del sexo opuesto, mientras tiene sentimientos ambivalentes para con el progenitor del propio sexo. El miedo a la castración (ansiedad de castración en la niña) y el miedo a perder el objeto amado, le hace renunciar a sus sentimientos de rivalidad con el progenitor del propio sexo. Al mismo tiempo, como desea ocupar su lugar, se identifica con él. Los miedos concernientes a la castración presumiblemente permiten a los niños/as identificarse con el progenitor del mismo sexo e incorporar la personalidad y actitudes del padre o madre en su desarrollo del autoconcepto. Así pues, la identificación con la figura parental del mismo sexo, combinado con la resolución de la atracción edípica con el progenitor de diferente sexo, son prerequisites para una identidad sexual “normal” (Freud, 1965).

Además de Freud, otros autores hicieron sus propias aportaciones a la perspectiva psicoanalítica. Por ejemplo, Adler (1972) trató de sustituir la fundamentación biologicista freudiana por otra de tipo más social. Thompson (1942, 1946) y Horney (1922, 1939) resaltaron ciertos fenómenos sociales que privilegian, en una sociedad determinada, el hecho de ser varón sobre el de ser mujer, de manera que hay que considerar igual de importantes tanto las situaciones sociales que restringen el comportamiento de las mujeres como las diferencias anatómicas entre los sexos. Chodorow (1978), desde un análisis más sociológico puso de manifiesto los diversos tipos de discriminación social que sufre la mujer en nuestros días, así pues, son estas discriminaciones más de tipo económico y social que no biológico, las que aparecen como los mecanismos explicativos del desigual desarrollo en general y de la identificación sexual en particular, de varones y mujeres. Además apuntó que la diferente disponibilidad de las madres y padres puede llevar a diferentes modelos de identificación y dependencia en las niñas y en los niños.

Posteriormente a la teoría de Freud, otros investigadores del género revisaron esta idea, argumentando que la identidad de género se desarrollaba más pronto (Stoller, 1985). Tampoco fue probado el presupuesto de la universalidad del Complejo de Edipo y la existencia de un deseo específico de naturaleza sexual para que dicho proceso tuviese lugar. Aunque esta teoría fue importante para el desarrollo de teorías posteriores, la perspectiva

psicoanalítica en el desarrollo del género, no ha recibido el suficiente soporte empírico (ver Frieze, Parsons, Jonson, Ruble, y Zellman, 1978).

### **3.2. El enfoque conductista: aportaciones de la teoría del Aprendizaje Social**

Los autores de esta orientación, insisten en la gran plasticidad del desarrollo humano. Según esta perspectiva, no son las pulsiones enraizadas en lo biológico las que determinan o explican la identidad sexual o de género, sino el *contexto social*, es decir, las interacciones entre la conducta del sujeto y los eventos ambientales. Como escribe Walter, “en la teoría del aprendizaje social pueden definirse las conductas sexualmente tipificadas como aquéllas que proporcionan típicamente distinta gratificación a uno u otro sexo, o tienen consecuencias que varían según el sexo del sujeto. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, la adquisición y práctica de una conducta sexualmente tipificada, pueden describirse según los mismos principios del aprendizaje usados en el análisis de cualquier otro aspecto de la conducta del individuo. La tipificación sexual es el proceso por el que el individuo adquiere patrones de conducta sexualmente tipificados: primero aprende a distinguir estos patrones, después a generalizar esas experiencias concretas de aprendizaje a situaciones nuevas, y, finalmente, a practicar dicha conducta (Walter, 1966, Págs. 37-38). Este proceso se lleva a cabo por el *aprendizaje* a través de los paradigmas de condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje por observación, por tanto, la historia de refuerzos sexuales que tenga el sujeto determinará su evolución sexual (López, 1988).

Dentro de esta teoría existen dos grandes corrientes que se centran en el estudio de las conductas tipificadas sexualmente; sin embargo, mientras unos prescinden de toda referencia a los procesos intrapsíquicos, otros, como Bandura (1977) y Mischel (1979), conceden gran importancia a los procesos cognitivos que mediatizan la adquisición de estas conductas tipificadas.

En 1966, Mischel esbozó una primera aproximación basada en el aprendizaje que acentuó el rol de los *agentes sociales*. En esta teoría se destaca el papel de los premios y castigos, así como la observación y el modelamiento en la adquisición de conductas adecuadas para cada sexo. Los roles de género se forman por contingencias: los niños y las niñas son recompensados o castigados según diferentes tipos de comportamiento o según los juegos que son apropiados para su género. Es decir, las conductas sexualmente tipificadas son aquellas que proporcionan distinta gratificación a uno y otro sexo, de ahí que estas conductas tengan valor diferente para ellos y por tanto ocurran con diferente frecuencia en los hombres y en las mujeres. Pero, mucho más importante es el aprendizaje observacional por el cual los niños imitan a los modelos masculinos y femeninos que regularmente exponen diferentes tipos de comportamiento. De modo que, los dos procesos básicos del aprendizaje, el condicionamiento operante y el aprendizaje observacional, constituyen el núcleo esencial explicativo del proceso de tipificación sexual. Dicha tipificación sexual, desde este enfoque, se entiende como diferencias sexuales en la conducta.

Posteriormente, Mischel (1968, 1970) argumentó que muchos comportamientos sociales que son estereotipados, como la agresión, dependencia, e independencia, no son consistentes en todas las situaciones. Los niños/as aprenden que esos comportamientos son respuestas a estímulos situacionales particulares. Esta posición implica que no se debe asumir que los niños/as adquieren atributos globales de masculinidad o feminidad que tienen generalidad a través de las situaciones. En el grado en que la identidad sexual ocurre, los niños probablemente adquieren modelos de comportamiento masculinos en más situaciones que las chicas, y viceversa. La asunción de la especificidad de la situación no implica ausencia o regularidad en el comportamiento. A menos que surjan nuevas condiciones de aprendizaje, un niño/a debería ser consistente en todas las situaciones. Lo que implica que, el mismo niño puede mostrar bastantes modelos de comportamiento diferentes en diferentes situaciones, y que esos modelos pueden cambiar con las situaciones rápidamente si son alteradas las contingencias de refuerzo u otras condiciones de aprendizaje (Huston, A. 1983).

A finales de 1970, ésta teoría fue revisada y etiquetada como “teoría del aprendizaje social cognitivo”, para incorporar *factores cognitivos*, tales como el recuerdo de expectativas sobre contingencias, y mediadores de la relación entre situaciones y comportamientos (Bandura, 1977, 1986; Bussey, 1983; Mischel, 1979). Así pues, Bandura (1977) y Mischel (1973, 1977, 1979) formaron la teoría del aprendizaje social cognitivo, según la cual, los procesos mentales internos juegan un rol importante ya que mediatizan la adquisición de las conductas sexualmente tipificadas. Según esta teoría, la persona no está vacía, ni es pasiva, sino que la conducta social de un individuo está bajo el control de estímulos internos y externos, cuyos efectos están determinados por toda su historia previa de aprendizaje. Desde esta teoría se propone que cuando los niños/as experimentan las consecuencias de las respuestas que han dado en una situación, forman expectativas sobre la probabilidad de las consecuencias en el futuro. El refuerzo y el castigo no tienen un efecto automático en una respuesta, pero sus efectos ocurren a través del establecimiento de expectativas, las cuales guiarán futuras elecciones de respuesta.

Para Bandura y Mischel, el proceso de aprendizaje de las conductas que definen el rol de género, especialmente el aprendizaje por observación de modelos, está mediatizado por:

- a) *La atención*: la experiencia previa y el sexo, tanto del modelo como del niño/a que le observa, determinan, en gran medida, la atención que se presta a unos estímulos u otros. Las conductas del modelo, que son memorizadas, dependen del nivel de desarrollo mental del sujeto, sus capacidades de memorización, y de los conceptos previos que ya haya adquirido;
- b) *La capacidad motora*: las capacidades motoras del niño/a hacen posible que reproduzca o no determinadas conductas del modelo;
- c) *Las motivaciones*: las motivaciones del niño/a que observa un modelo mediatizan, a su vez la atención, memoria y conductas motoras, ya que son el elemento “afectivo” que da significado personal a la realidad (López, F. 1988).

### **3.3. El enfoque cognitivo-evolutivo: aportaciones de Kohlberg**

La teoría evolutiva-cognitiva propone que el organizador básico del proceso de adquisición de la identidad sexual y de género, es la *auto-categorización* del individuo como niño o niña. Esta teoría postula que existen estructuras centrales activas que determinan la forma, dirección y frecuencia de la conducta. Estos procesos mentales o estructuras activas, que tienen lugar en la infancia y adolescencia, intervienen en la adquisición de la identidad sexual y de género, en el concepto de la permanencia de estas adquisiciones, en la distinción entre ambas identidades y en la capacidad de relativizar y criticar los contenidos sociales asignados a los roles de género. Sin embargo, no quiere decir que estos procesos tengan lugar en el vacío, sino que las estructuras cognitivas están en interacción con la realidad externa a la que se adaptan, asimilándola y acomodándose a ella. Así, para el enfoque evolutivo-cognitivo, (Kohlberg, 1966), las actitudes básicas ligadas a cada sexo ni son producto de los instintos ni de las normas culturales, sino que son conformadas por la *organización cognitiva* que hace el niño/a de su mundo social, siguiendo las pautas del rol sexual. A medida que van cambiando las estructuras cognitivas, lo hacen también las actitudes sexuales. Y precisamente por ello, a patrones universales de evolución cognitiva le corresponden patrones universales de evolución sexual.

Kohlberg (1966) aparece como la figura más relevante y representativa de la aplicación de los planteamientos piagetianos a la explicación de la identidad sexual. Propone que la base de la identidad sexual es la organización cognitiva del niño en la manera de *organizaciones cognitivas* paralelas al mundo físico. Es decir, de la misma manera que el pensamiento del niño sobre el mundo físico progresa en operaciones concretas, también lo hace el entendimiento de las categorías sociales como el género. En este sentido, Kohlberg vincula el *desarrollo cognitivo y moral* de niñas y niños con la organización que éstos hacen de las percepciones relativas al rol sexual, por lo que tanto el desarrollo de las definiciones estables de los conceptos físicos, como los distintos grados de la conciencia moral entendida como parte del desarrollo de la personalidad, determinante de la identidad del yo, favorecen la adquisición del sistema sexo/género (Martínez, B.I., 1996). Para Kohlberg la elaboración cognitiva y el pensamiento, serán básicos en la



socialización de los roles sexuales y en el desarrollo del juicio moral, puntuales ambos de la autonomía personal.

Así pues, según éste enfoque, el primer paso en esta organización es la identidad de género, una auto-categorización como niño o niña, que sirve como un organizador de la información y actitudes del exterior. Una vez asumida la categorización de sí mismo o dentro de un grupo determinado, el niño hace un juicio básico y simple de su identidad sexual, es decir, se produce el desarrollo cognitivo de la identidad/constancia de género (hacia el segundo o tercer año de vida, aunque éste sólo adquiere verdadera constancia cuando el niño/a, hacia los seis años, es capaz de hacer operaciones concretas) (Ej. Soy niño o soy niña). En este juicio lo más importante es el juicio cognitivo, aunque también puede estar ayudado por multitud de elementos de información dados por los adultos, su propia observación, e incluso posibles refuerzos. A partir de este juicio, el niño/a organiza sus actitudes sexuales. Una vez hecho el juicio básico, el niño tendería a dar valor positivo a lo que está de acuerdo con su propia imagen. Así, partiendo de una autoclasificación básica, se conformarían las actitudes, estereotipos y valores asociados con ella. La valoración positiva sujeta a la categorización del género, motiva al niño/a a adquirir y retener la información relevante sobre su género. El niño/a entonces usa esta información para construir el esquema de sí mismo y de otros y activamente la elige para hacer coincidir su comportamiento con el de otros (Kohlberg, 1966; Lewis y Weinraub, 1979). Es decir, se genera la identificación con las figuras del propio sexo. Sin embargo, esta identificación no es únicamente un mero juicio cognitivo “soy de tu mismo sexo”, sino una asimilación que implica una relación positiva en la que interviene el deseo: “quiero ser como tú”, además del refuerzo que proporciona el modelo.

La identidad de género surge de los juicios de la realidad física en la que los varones son diferentes de las mujeres. La diferencia genital entre los sexos, acentuada en la teoría psicoanalítica, no es sin embargo, la primera base de la discriminación de género en los niños/as. Las diferencias en el tamaño físico, el estilo de pelo, y la ropa son mucho más aparentes para los niños/as que las diferencias genitales. Es decir, ya que estas señales distinguen a los adultos varones y mujeres más claramente que a los niños, la teoría implica

que el concepto inicial del género puede formarse por la clasificación de los adultos. Sin embargo, tras estos primeros juicios físicos, la constancia de género consiste en el entendimiento de que el género no puede cambiar a través del tiempo (estabilidad), que el género no se altera por transformaciones de características observables como la ropa, actividades, o el estilo de pelo (consistencia), y que el género no se cambia por deseo. Este proceso implica el entendimiento de que ciertas propiedades de la gente son incambiables aunque la evidencia perceptual muestre lo contrario (Huston, A. 1983; Ruble, D. y Lynn, C. 1998). Esto es, la progresión secuencial de la edad relacionada con los conceptos (constancia de género), es una representación del entendimiento de las estructuras cognitivas que culminan en un pensamiento concreto operacional (Kohlberg, 1966). En conclusión, la razón es que los niños de uno u otro sexo deben comprender que forman parte de una de las dos categorías que son necesariamente excluyentes y, sólo después de haber asimilado esto, es cuando tratan de identificarse con sus respectivos modelos adultos.

Autoras como Ullian, (1976) han continuado y perfeccionado este planteamiento asumiendo bases conceptuales semejantes a las que Kohlberg estableció para explicar el desarrollo moral de los individuos. Ullian, propone seis niveles de conceptualización para explicar la evolución de los roles sexuales, que van desde la argumentación de tipo claramente biologicista de los niveles más elementales, hasta la recurrencia al razonamiento psicológico de los niveles últimos, pasando por un apogeo de las razones sociales, características de los niveles intermedios (Fernández, 1987). Esta autora pone de manifiesto los posibles mecanismos que llevan al niño a dar valor más positivo a lo que se corresponde con su propia identidad. Todos estos mecanismos tienen una base común: reforzar la autoestima y consistencia del self: - tendencia a ver las cosas en función de los propios intereses, y a responder más positivamente a los intereses nuevos que no contradicen los que ya se tienen, - inclinación a valorar mejor las personas y las cosas que son similares a uno mismo, - tendencia a imitar más a las personas competentes y con prestigio que comparten la propia identidad, - predisposición a creer que es mejor moralmente lo que se corresponde con el rol de género (de quien lo hace), - inclinación a asociar el prestigio, la competencia y la bondad con los estereotipos de género (López, 1988).

Posteriormente a las aportaciones de Kohlberg, surgieron nuevos enfoques cognitivos para explicar el proceso de la tipificación sexual, de los cuales se exponen a continuación la teoría de Block y los modelos basados en los estadios de desarrollo moral.

### **3.3.1. La teoría de Block**

La teoría de Block (1973) no se centra ni en las diferencias según el sexo, ni en la cuestión del desarrollo psicosexual, sino que se dirige hacia el desarrollo de los roles sexuales, entendidos como “constelaciones de cualidades que un individuo reconoce caracterizan a los varones y mujeres de una cultura”. Este desarrollo está estrechamente relacionado con la evolución de la maduración personal y el desarrollo cognitivo del individuo humano y determinan la forma y grado en que el niño responde a las asignaciones tipificadas externas. Por ello, cuando los niños/as pasan de un primer estadio del yo, en el que están más centrados en sí mismos, a una mayor dependencia del grupo, se conforman de acuerdo con los roles asignados. Así pues, las bases determinantes de este desarrollo de la “identidad de rol sexual o de género”, van a ser tanto de tipo biológico como de tipo histórico-cultural medidas por funciones del desarrollo cognitivo y del yo (Fernández, 1987). Esto es, el nivel en el cual el individuo responde a los mensajes culturales y a las presiones de la socialización sobre la identidad sexual, es una función del conjunto del desarrollo del ego, parcialmente determinada por la maduración, y los procesos del desarrollo (Block, 1973).

Block propone una secuencia del desarrollo, de seis etapas, en la adquisición de la identidad de rol sexual, basada en los estadios del desarrollo del ego de Loevinger (1976). Estas etapas van, desde la existencia de vagas nociones sobre la identidad de género hasta las que suponen una idea bien estructurada del rol sexual. El primer período implica el desarrollo de las nociones de “identidad de género” de carácter fundamentalmente denotativo y esencialmente asexuado. Block define la masculinidad y feminidad como manifestaciones de dos componentes de personalidad; instrumentalidad y expresividad (Bakan, 1966). Según esto, los niños de ambos sexos, son primeramente instrumentales.

Así pues, el siguiente período viene marcado por una dialéctica entre las presiones de los agentes socializadores y la determinación por parte del niño de autofortalecerse. En la tercera etapa, la del desarrollo de los estereotipos de rol sexual, aparece la conformidad y adaptación a las reglas y roles sociales, durante este periodo, hay una bifurcación crítica de los roles de género, puesto que la socialización diferenciada presiona a niños y niñas. Los niños son animados a controlar y suprimir sus sentimientos (masculinidad); y las niñas a suprimir la asertividad y agresión (feminidad). En el siguiente nivel tiene lugar la comparación consciente del yo como ejemplar del rol sexual y los valores internalizados. Los valores sexuales van a estar moderados por nociones de responsabilidad y de deber. En la quinta etapa, el sujeto ha de enfrentarse a aspectos contradictorios y conflictivos de las demandas del rol s

exual diferenciado. Finalmente, en el último nivel, se producirá esta integración de rasgos y valores aparentemente contradictorios entre las demandas masculinas y femeninas del yo. En los últimos dos estadios, que suele ocurrir en la adultez, la persona se convierte en autónoma y autosuficiente, y las polaridades son resueltas con el resultado de elementos masculinos y femeninos integrados en uno mismo. Este estadio de integración es definido como androginia (Huston, 1983).

### **3.3.2. Modelos basados en los estadios de desarrollo moral**

Autoras como Pleck (1975) y Rebecca y colaboradores (1976) proponen modelos donde se da una alta correspondencia entre las etapas del desarrollo moral descritas por Kohlberg y el proceso de adquisición del rol de género.

Pleck (1975), describe el desarrollo de la identidad sexual o de género en tres fases que se extienden a lo largo del ciclo vital. En la primera fase se da una confusión del propio género. En la segunda fase, los sujetos muestran una clara conformidad con las reglas y patrones dicotómicos impuestos por la sociedad. Por último, la tercera fase se caracteriza por la asunción de la androginia psicológica, definida por Sandra Bem (1974).

Las etapas propuestas por Rebecca y col. (1976), muestran cierta concordancia con las referidas de Pleck. Desarrollan un modelo de tres estadios, que muestra la concepción dialéctica del desarrollo puesta de manifiesto por Riegel (1973). Según este modelo, el presupuesto de la polarización (percepción y comprensión según dicotomías, y diferencias y bipolaridades) no se mantiene cuando se tiene en cuenta la multitud de procesos que intervienen en la socialización de los roles sexuales. A diferencia de los modelos anteriores (Block, 1973 y Pleck, 1975), que implican una integración de los roles masculinos y femeninos, el modelo de Rebecca y cols. (1976) manifiesta la irrelevancia de las prescripciones relacionadas con el género. Los sujetos actuarían libremente con respecto a las normas implícitas de los estereotipos sexuales impuestos en cada sociedad. De esta manera, conciben la dimensión humana como un continuo independiente donde se dan tres estadios en la evolución de tales roles (Fernández, 1987):

1- Concepción indiferenciada de los roles sexuales. En esta primera etapa los niños/as poseen una concepción indiferenciada de la conducta en general y las tipificadas sexualmente en particular. Esta etapa coincide con el *nivel preconvencional*, descrito por Kohlberg, donde el pensamiento simbólico está constituido por expectativas comportamentales derivadas de normas prescritas consideradas buenas/malas, justas/injustas que permiten a los niños establecer valoraciones positivas o negativas ante determinadas situaciones, basándose este pensamiento en lo que es premiado y castigado desde el exterior. A este estadio le corresponde una primera fase en la adquisición del rol de género en la que los niños aprenden lo que los demás les dicen que es propio de uno y otro rol. A través de una fase de transición, los niños parecen distinguir las primeras polaridades.

2- Visión opuesta polarizada de los roles sexuales. En esta segunda etapa los niños/as comprenden que a la dicotomía sexual biológica le corresponde una dicotomía social prescriptiva, que van a internalizar como natural y, por tanto, deseable. Esta etapa coincide con el *nivel convencional* donde se adquiere todo un sistema de normas que permite a los individuos comprender y cumplir expectativas reflexivas de comportamientos. En este nivel hay una orientación hacia la autoridad, las normas fijas y el mantenimiento del orden

hegemónico, desarrollándose una moralidad concreta vinculada a un sistema de normas interiorizado. A esta etapa de *moral convencional*, en la que lo adecuado moralmente se define por su conformidad con lo prescrito socialmente, le corresponde la interiorización de los roles sexuales, estos roles son polarizados y empiezan a creer que la masculinidad y la feminidad son mutuamente excluyentes.

3- La transcendencia de roles sexuales. Esta etapa coincide con el *nivel postconvencional*, donde los juicios morales se basan en criterios propios no siempre concordantes con los socialmente dominantes. En esta fase hay una consideración más flexible de los factores sexuales, en la que el individuo concreto puede abrirse a todas las características que considere positivas, independientemente de cómo estén tipificadas socialmente. Por ello, esta última fase es denominada etapa de androginia, enfatizando que su significado es diferente de otras definiciones dadas al término, es decir, el rol sexual trasciende en una fase en la cual las prescripciones relativas al género son irrelevantes; la persona hace elecciones que no tienen como base el género.

#### **3.4. Teorías del esquema de género**

A raíz de las teorías evolutivas-cognitivas, se desarrollaron a principios de los 80, enfoques inspirados en el Modelo del Procesamiento de la Información, centrándose en el análisis de los *esquemas de género* (Bem, 1981; Markus, Crane, Bernstein y Siladi, 1982; Martín y Halverson, 1981). Los esquemas de género son estructuras cognitivas que sirven para organizar, estructurar y computan la información relativa al género (Bem, 1981a, 1981b, 1985; Markus, Crane, Bernstein y Siladi, 1982; Martín y Halverson, 1981; Spence, 1985).

Martín y Halverson (1981) entienden que los estereotipos sexuales forman parte del desarrollo cognitivo normal y funcionan como esquemas- unidades básicas del modelo del procesamiento esquemático- que sirven para organizar y estructurar la información social. Esta importancia viene determinada porque la identidad sexual y de género son categorías

permanentes del self y porque en nuestra cultura los temas relacionados con la sexualidad (y con el rol de género) son continuo objeto de atención social (López, 1988). De este modo, la identidad de género funciona en dos niveles: a) El niño o niña evalúa o juzga lo que es apropiado o no para sí mismo, o lo que es lo mismo para su propio género. En este nivel, se forman los esquemas de los estereotipos masculinos y femeninos; b) El segundo nivel ocurre cuando un estímulo del ambiente se juzga apropiado para uno mismo. Y, dependiendo de este juicio, el niño/a lo explora, se interesa o desecha, le gusta o rechaza la información (Huston, 1983). El resultado es que el sujeto estará más informado de lo que es propio de su identidad de género, y construirá todo un tipo de vida de acuerdo con un sistema de preferencias mediatizado por este esquema. Así, por ejemplo, si un varón considera propio de su identidad de género interesarse por los coches, es probable que acabe teniendo numerosas conductas que manifiestan este interés (López, 1988).

En definitiva, los esquemas sexuales se desarrollan dentro del proceso general de la autosocialización del niño/a, de forma que la información referida a la tipificación sexual se adquiere mediante un proceso de autodefinición y el consiguiente establecimiento de la relación entre el yo y los otros. Posteriormente y sobre esta base, se procesará el resto de información que posibilita la adquisición y el mantenimiento de los esquemas de tipificación sexual.

Dentro de este mismo paradigma, Bem (1979, 1981) desarrolló su teoría del esquema de género. Bem propone un modelo para la comprensión de la tipificación sexual, donde los esquemas basados en el género son importantes organizadores de la información. Los niños aprenden a procesar la información en términos de un “esquema de género en desarrollo”, estando este procesamiento esquemático determinado por el género, el que se constituye la clave explicativa de la tipificación sexual. Esta tipificación se producirá porque el mismo autoconcepto va a ser asimilado al esquema de género. El niño evoluciona en su aplicación de la selectividad esquemática para el desarrollo de su yo, eligiendo las conductas, rasgos de personalidad y actitudes que son apropiados para su propio sexo y por tanto, elegibles para organizar los contenidos diversos de su autoconcepto. Además, el esquema de género se convierte en una guía o estándar prescriptivo que afecta a su autoestima en función de la

mayor o menor conformidad a las definiciones culturales de lo que debe ser un hombre o una mujer. A su vez, esta conducta tipificada sexualmente reforzará la diferenciación del autoconcepto basada en el género a través de la observación por parte del individuo de su propia conducta (Fernández, 1987).

Sin embargo, existen diferencias individuales en la importancia funcional de los esquemas de género y en el proceso de identidad de los individuos. Por un lado, unos sujetos tienen un esquema de género rígido o altamente tipificados sexualmente (masculinos y femeninos), ya que asumen cognitivamente que hay socialmente una tipificación en función del género. Así pues, construyen un esquema por el que perciben, sienten, piensan y actúan con dependencia de él, y a través del cual van computando la realidad social externa referida a los géneros. Estos individuos tipificados sexualmente muestran una mayor disposición a procesar la información en términos del esquema de género. Por otro lado, otros sujetos (andróginos e indiferenciados: los no-esquemáticos, libres de juicios y características tipificadas) entienden que no es necesario un esquema cognoscitivo para asimilar la realidad del género, reconocen que hay roles de género socialmente establecidos que no son aceptados, por lo que los esquemas generales de comprensión de la realidad social- de los otros y de uno mismo- son suficientes para lograr una correcta identidad como persona (Fernández, 1998; López, 1988).

Aunque las teorías del esquema de género son similares a las teorías del desarrollo cognitivo, ya que ponen el foco de atención en un proceso activo y constructivo cognitivo, difieren en el grado de sus propuestas sobre los orígenes de los esquemas de género. Bem (1981) argumenta que la cultura o sociedad es una dimensión saliente en la identidad de género, más que las diferencias físicas propuestas en las teorías del desarrollo cognitivo. Si el niño viviera en una sociedad en la que los roles de género fueran abolidos, este esquema se reduciría al reconocimiento de la identidad sexual, sin que necesariamente, como parece presuponer el resto de la psicología cognitiva, esta identidad “rotulara” las percepciones, sentimientos y conductas de los niños (López, 1988).



### **3.5. Aproximaciones a la categorización social**

Dentro de estas aproximaciones destaca la **Teoría de la Identidad Social**, que conceptualiza el género en términos de *identificación con la categoría social*, o miembro de un grupo de varones o mujeres, en relación con el otro grupo. Esta aproximación fue originalmente desarrollada por Tajfel (1978) y Tajfel y Turner (1979). Según esta teoría, los grupos o categorías sociales a las que pertenecemos influyen en nuestra identidad social, o mejor dicho, forman parte de ella. La identidad social es definida como; “el reconocimiento por parte del individuo de que pertenece a ciertos grupos sociales junto con la significación emocional y valorativa de esa pertenencia para él” (Tajfel, 1972, p. 292). Así pues, la categorización de género no sólo se utiliza para la percepción de la realidad externa, sino también para la percepción de nosotros mismos. Cuando las personas en una interacción social actúan en función de su pertenencia categorial (es decir, las relaciones se sitúan en el extremo intergrupar del continuo interpersonal-intergrupar), mostrarán una mayor uniformidad en su conducta hacia el exogrupo y más fuerte será la tendencia a tratar a los miembros del exogrupo como ítems indiferenciados de una categoría social. Esto quiere decir que los miembros del endogrupo se percibirán a sí mismos en términos de los estereotipos grupales y harán lo mismo respecto a los miembros del exogrupo (Moya, 1993).

La **Teoría de la Categorización del Yo** (Turner y col., 1987) supone una extensión de la teoría de la Identidad Social. Esta teoría establece que el proceso fundamental que ocurre cuando determinada pertenencia categorial prominente en una persona es el de despersonalización, es definida como la percepción de uno mismo en términos del estereotipo grupal. El concepto de saliencia o prominencia es situacional y depende de dos factores: 1-la accesibilidad relativa de la categoría en el repertorio del preceptor, 2- y el ajuste entre la entrada y las especificaciones almacenadas en la categoría.

En definitiva, según estas dos teorías: una situación intergrupar, que haga saliente la identidad de género, llevará a esa persona a auto-percibirse en términos estereotípicos

asociados con su endogrupo de género. Cuando mayor sea el grado de identificación de una persona con su endogrupo de género, mayor será la tendencia a autoperibirse en términos estereotípicos asociados a dicho endogrupo. Ambas teorías han sido importantes para explicar la relación entre la identificación con un grupo social y las relaciones intergrupales, incluyendo el prejuicio, especialmente en adultos. Aunque pocos investigadores han explícitamente aplicado la aproximación de la categorización social al desarrollo del género (Ej. Powlishta, 1995b), la idea ha tenido una influencia importante en otras aproximaciones cognitivas (Lutz y Ruble, 1995; Maccoby, 1988; Martín y Halverson, 1981). (Ruble, D. y Lynn, C., 1998).

### **3.6. Teorías socioestructurales**

Mientras que desde algunas perspectivas se ha asumido que el comportamiento es una función de rasgos estables en los individuos, otros psicólogos han puesto el foco de atención en los *roles* y *los contextos* sociales para explicar las diferencias en el comportamiento estereotipado de género. Las teorías socioestructurales asumen la tesis de que la *cultura* tiene un impacto profundo y duradero sobre las mentes en desarrollo de niños y niñas. Este enfoque se centra en las limitaciones de las situaciones que, de forma continua, van canalizando la experiencia de ambos sexos, desde el entorno familiar al contexto social.

El mejor ejemplo de esta teoría es la **Teoría del Rol Social** propuesto por Eagly (1987). Esta teoría postula que las diferencias pueden ser explicadas por las funciones o papeles sociales que tienen su origen en la división del trabajo entre sexos. A partir de la observación de cómo se distribuyen los distintos papeles sociales (ocupacionales y domésticos), y las expectativas que éstos evocan sobre las características personales que requiere su desempeño, se forman las creencias estereotipadas sobre los sexos. Estas expectativas llevan a los adultos a tratar y percibir de distinto modo a niños y niñas, y las diferencias resultantes en estos últimos confirman, aparentemente, que las expectativas iniciales son ciertas. Así pues, se asume que el contenido comunal, distintivo de lo

femenino, es derivado del papel doméstico y otros papeles ocupacionales desempeñados desproporcionadamente por mujeres. De manera similar se presupone que el contenido agente del estereotipo masculino deriva de los papeles típicamente realizados por varones en la sociedad y la economía (Eagly y Wood, 1991).

La teoría del rol social responde al esquema explicativo básico de la llamada *profecía autocumplida o modelo de expectativa*, según la cual las creencias mantenidas en torno a los sexos se convierten en la realidad diferenciada del género, es decir, en el comportamiento real de los niños y niñas, varones y mujeres. La idea básica de la profecía autocumplida es que las creencias causan los comportamientos y los comportamientos dan lugar a las creencias (Geis, 1993; Merton, 1948). Esta teoría supone una explicación no sólo de cómo la distribución de papeles genera un comportamiento social diferencial, sino también de las diferencias de personalidad entre los sexos, principalmente a través del aprendizaje de rasgos agentes y comunales. Como se postula, los requisitos comportamentales de los papeles de autoridad parecen característicamente masculinos por el hecho de que sólo se ha visto a varones en esos papeles, a su vez, las expectativas de género llevan a preferir a varones para posiciones de autoridad y a asignar a las mujeres posiciones subordinadas, mostrando en esas posiciones los rasgos y características que definen los estereotipos genéricos. Como resultado, parece que ambos sexos son adecuados para esas posiciones, perpetuando la profecía autocumplida (Bonilla, 1998).

Además de la teoría del rol social, se han planteado otras teorías que enfatizan el contenido de los papeles de género, y consideran las posiciones relativas de mujeres y varones asociadas con características comunales o agentes. Henley (1977) ha postulado, que las personas son, en parte, lo que les permite o exige su nivel real de poder y su posición social, y no sólo lo que han llegado a ser internamente. En otra línea paralela, el trabajo sociológico de Berger y col. (Berger y Zelditch, 1985; Ridgeway, 1991) muestra cómo el sexo, al igual que la raza o la edad, puede funcionar como un clave o marcador de rango, asignando a las personas características que, como su autoridad y la competencia, corresponden al rango o posición desigual que tienen como grupo en la sociedad. Es decir, se da más peso a las prescripciones normativas que especifican el modo de realizar los

papeles y las señas de identidad de quienes los desempeñan, de acuerdo con su posición social, que a los rasgos diferenciados de personalidad.

Desde otra perspectiva del género, Deaux y Major (1987) proponen el **Modelo Situacional**. Según este modelo se requiere especificar las características de las interacciones sociales y del autoconcepto personal que determinan que, en una situación dada, las expectativas genéricas sobre mujeres y varones se materialicen en un comportamiento concreto. Estos autores argumentan que la demostración del género ocurre en el contexto de la interacción social. La amplitud con la que un individuo exhibe el comportamiento relacionado con el género depende de las expectativas del que percibe, las autoconcepciones y metas del propio sujeto, y los factores situacionales que enfatizan en mayor o menor grado la manifestación de aspectos relacionados con el sexo en una interacción. Este modelo proporciona un importante instrumento para hacer predicciones sobre qué situaciones deberían elicitar mayores o menores diferencias sexuales. (Ruble, D. y Lynn, C., 1998)

Todas estas perspectivas comparten una visión común sobre la importancia de las expectativas relacionadas con el género mantenidas por otros y por uno mismo en situaciones particulares. Estas aproximaciones son importantes para entender los cambios en el desarrollo de los niños/as. Por ejemplo, las diferencias sexuales que emergen a una edad particular pueden reflejar cambios en los contextos sociales o cambios relacionados con la edad en las expectativas y agentes de socialización. (Ruble, D. y Lynn, C., 1998)

## **CAPITULO 4: DELIMITACION CONCEPTUAL: LA DOBLE REALIDAD DEL SEXO Y EL GÉNERO**

En el capítulo anterior se han analizado los distintos enfoques sobre la adquisición de la identidad sexual o de género, enfoques que reflejan la falta de acuerdo conceptual en este ámbito, empleándose términos como “tipificación sexual”, “identidad sexualmente tipificada”, “aprendizaje de roles y estereotipos sexuales”, etc. La investigación en este campo ha cambiado tan rápidamente que existe una considerable variación terminológica y en los métodos de medida, por lo que actualmente es difícil encontrar un autor que trate el tema de la tipificación sexual sin que lleve a cabo un intento clasificatorio de la terminología, al igual que un reanálisis de los distintos contenidos que han sido incluidos de forma general bajo la denominación de la variable “sexo” (Fernández, 1987).

Trabajos como el de Huston (1983, 1985) tratan de poner cierto orden en el caos conceptual y de contenidos que se ha ido generando con la inmensa cantidad de estudios que tienen como denominador común la variable “sexo”, a la vez, en su trabajo, se hace patente la pluridimensionalidad de la identidad de sexo y género. Esta autora establece cinco áreas de contenidos que han de entenderse según cuatro tipos de constructos (ver Huston, 1983). La organización de estos contenidos sirve para la clasificación de argumentos y hallazgos contradictorios de la literatura y llama la atención sobre alguno de los múltiples componentes de la tipificación sexual que han sido desatendidos por la literatura científica. Sin embargo, el trabajo de Huston hace referencia únicamente al campo específico de la psicología evolutiva clásica, es decir, infancia y adolescencia, lo que constituye una gran laguna respecto a otros momentos del ciclo vital (Fernández, 1987). Sobre este aspecto, hay otros autores que han extendido sus estudios a lo largo de todo el ciclo vital (Ver Mussen, 1961, 1972; Nash y Fellman, 1981; Huyck, 1982; Furstenberg, 1982; McGee y Wells, 1982; Wolman, 1982; Katz, 1979).

Dada la gran variedad terminológica y de contenido que existe respecto al tema, en este capítulo, se lleva a cabo una revisión de los términos sexo, género, roles sexuales, y estereotipos de género, en un intento de clarificación. Por último, teniendo en cuenta la extensión de las identidades a lo largo de todo el ciclo vital, en este capítulo se analiza, la tipificación sexual y de género en la adolescencia, puesto que la presente investigación se centra en dicha población.

#### **4.1. Conceptualización y estudio del sexo y del género**

Son varios los trabajos en los que ya se ha intentado llevar cabo esta función de clarificación ofreciendo un marco coherente a nivel terminológico, del que se deduce que es imposible hablar de generología si no existe un mínimo de claridad con respecto a la significación del género. Siguiendo el modelo propuesto por Fernández y colaboradores (1983, 1985, 1987, 1988, 1991, 1996, 1998) partimos de la constatación de una doble realidad: el “sexo” y el “género”.

##### **4.1.1. El sexo y el género**

Existen numerosos criterios en virtud de los cuales podemos ser clasificados, uno de ellos es el sexo. Las distinciones basadas en el sexo biológico representan el criterio de categorización más utilizado, tanto a lo largo del tiempo, como a través de las diferentes culturas (Goffman, 1977). Es quizás el único sistema de categorización que es universal, en el sentido que afecta a todos los seres humanos. En los niños y niñas el sexo es una de las primeras categorías cognitivas que se adquiere, con poco más de dos años, niños y niñas son capaces de atribuir correctamente la etiqueta sexual y conocen lo esencial de los estereotipos de género (Moya, M. 1993).

Así pues, el **sexo** hace referencia al *dimorfismo sexual biológico*, bien patente para todo el mundo. Esta variable implica unos procesos de diferenciación sexual o de sexuación

prenatales de tipo fundamentalmente biológico (niveles genético, endocrino y neurológico). Existen pocas dudas en torno a la existencia de los procesos de sexuación/diferenciación que tienen lugar a lo largo de los nueve meses de embarazo, Money y colaboradores (Money y Ehrhardt, 1972; Money y Tucker, 1975) entienden que la evolución del dimorfismo sexual se asemeja a una carrera de relevos, donde el primer determinante es el factor genético, el segundo nivel de determinación son las hormonas que van a realizar una nueva y trascendente bifurcación sexual. En un tercer nivel, el relevo lo toma la sociedad que dirigirá el comportamiento inicial de forma dimórfica, culminando en la identidad del rol de género (Fernández, 1988, 1996a).

Al igual que en la definición del sexo, no existe una definición clara y consensuada del **género**. Esta expresión se utiliza cuando se está haciendo referencia a aquellas características consideradas socialmente apropiadas para mujeres y varones dentro de una sociedad determinada. Sin embargo, a partir de aquí empieza a surgir la confusión, dado que para unos autores esas características no son ni más ni menos que aquéllas englobables dentro de los constructos (conceptos) de masculinidad y feminidad, para otros se da una identidad entre tales características y los llamados roles de género y, para un tercer grupo, sólo por citar a los más representativos de la bibliografía psicológica, los roles de género deberían ser sustituidos por los estereotipos de género a la hora de entender los contenidos subyacentes al dominio del género (Fernández, 1996).

Para Fernández y colaboradores (Fernández, 1988, 1996), el **género** hace referencia a una *realidad compleja fundamentalmente de carácter psicosocial*, pero que tiene su exclusiva razón de ser en un dimorfismo sexual biológico (varón/mujer). Se asienta en un comienzo en la variable sexo y se encuentra en permanente interacción con él a lo largo de todo el ciclo vital, y por consiguiente, en interacción con dicha variable en su doble significación de “variable estímulo” (la interacción comportamental en función del estímulo sexo) y “variable sujeto” (las variables de personalidad, aptitudinales... y el desarrollo sexual en cuanto tal) (Unger, 1979). El estudio de roles, estereotipos, masculinidad y feminidad, etc., se encuadrarían dentro de esta realidad de género.

La clave para la comprensión de esta realidad radica en el concepto de *reflexividad* que nos obliga, primero a computar y después a inferir tanto el dimorfismo sexual biológico como su posible significado. Para estos autores (Ver Fernández (coor), 1996a, 1998), en primer lugar se produce un dimorfismo sexual, traducible, de forma bien visible, en varones y mujeres, (coincidencia sexo genético, endocrinológico, anatomo-fisiológico y neurológico), aunque se pueden producir unas discordancias entre los niveles que van a dar lugar a los sujetos ambiguos. En segundo lugar, este polimorfismo sexual requiere y demanda un desarrollo psicosocial, de manera que el sexo no puede ser entendido correctamente salvo con una perspectiva biopsicosocial. El género, apoyado también sobre el polimorfismo sexual, ha de evolucionar psicosocialmente a lo largo de la vida. Esta complejidad implica un tercer componente que es el de la reflexividad (Fernández, 1996d), gracias al cual cada sujeto humano ha de ir elaborando permanentemente, a lo largo de su existencia, las pertinentes imágenes de su identificación (sexuales y de género). Estas imágenes son la síntesis personal entre lo que el sujeto percibe de su morfismo sexual y lo que el contexto social en el que se desarrolla le trata de imponer. De esta manera, tanto el sexo como el género, requieren una evolución biopsicosocial, y puesto que la categorización sexual o de género sólo comprende dos categorías (aunque existen ciertas categorías especiales para designar algunos casos ambiguos, como los transexuales), la relación con una de estas categorías lleva implícita la relación con la otra (Fernández, 1998)

Siguiendo a Unger (1979) es conveniente distinguir la doble significación del sexo como variable estímulo y el sexo como variable sujeto.

#### 4.1.1.1. El sexo como variable sujeto

El sexo como variable sujeto, se refiere a aquellos trabajos que partiendo del dimorfismo sexual biológico, como determinante único clasificador, tratan de averiguar *las semejanzas/diferencias entre los sexos* en todo tipo de variables intrapersonales: intelectivas, de personalidad, actitudinales, etc. Esto hace que hoy en día casi todo lo que uno pueda imaginar sea susceptible de ser analizado bajo la óptica de las



diferencias/semajanzas en función del sexo (como variable sujeto) (Fernández, 1996, 1998).

Ha sido desde el marco de la psicología diferencial, donde a finales del siglo XIX se han desarrollado numerosos trabajos que se agrupan en dos áreas; el estudio de los estereotipos y roles de género (ver punto 4.4.) y las diferencias debidas al dimorfismo sexual biológico. La psicología diferencial ha ofrecido una síntesis de todas y cada una de las diferencias y semejanzas psicológicas, aunque hasta muy recientemente con un claro sesgo a favor de las diferencias, y dentro de éstas con un subsego valorativo que casi siempre solía favorecer a los varones (Fernández, 1998). A lo largo del siglo XX el número de publicaciones en torno al estudio de las diferencias entre los sexos se disparó enormemente, sin embargo, el libro decisivo para el estudio de las diferencias psicológicas basadas en torno al sexo fue el de Maccoby y Jacklin (1974). Éstas autoras concluyen que existen mitos infundados respecto a estas diferencias, que a su vez existen diferencias sexuales bien establecidas y que hay campos dudosos con necesidad de ulteriores investigaciones. El sexo se ha usado como variable independiente para predecir diferencias categoriales entre grupos de mujeres y hombres en algún criterio (Para un análisis más detallado de las investigaciones, ver Maccoby, 1966; Maccoby y Jacklin, 1974; Eagly y Steffen, 1986; Eagly, 1987; Eagly y Wood, 1991; Hyde, 1984).

#### 4.1.1.2. El sexo como variable estímulo

El sexo puede funcionar a modo de estímulo o variable externa. El sexo como variable estímulo hace referencia a todos aquellos trabajos que tratan de *investigar la incidencia del dimorfismo sexual biológico en cualquier tipo de interacción que no sea estrictamente sexual* (Fernández, 1996). Cuando el sexo es usado como una variable independiente o estímulo, los resultados son frecuentemente considerados como el resultado de un dimorfismo sexual y como las propiedades separadas y legítimas de cada grupo. La importancia del dimorfismo sexual, o del sexo de la otra persona, deriva de dos fuentes: a) la importancia que la sociedad concede a todo lo relacionado con el sexo o el

género: el sexo como criterio de diferenciación, en comparación con otras clasificaciones sociales, se caracteriza por el alto grado de consenso que la sociedad le concede, manifestado en muchos casos de forma no consciente; b) y por ser la característica que más fácilmente puede ser evaluada, al imponerse de forma inmediata en cualquier relación social. Este posible efecto que en una situación de interacción tiene el sexo de una persona para su intercomunicador es lo que se denomina sexo como variable estímulo (Sánchez, A. 1998).

Cuando una persona se enfrenta a una situación de interacción no lo hace de forma neutra, sino que realiza una valoración de la situación, de sus demandas sociales y personales, de las personas con la que va a interactuar, de los objetivos que quiere alcanzar con la interacción y de lo que se espera de él, de manera que uno de los aspectos más relevantes en esta situación es el sexo de la otra persona (Geis, 1993). Siguiendo a Fernández (1998), el sexo, o éste dimorfismo sexual, impacta en los sentidos de forma que el cerebro humano no puede negarse a recibir esa información, cada percepción va siempre acompañada y se integra dentro de un cúmulo de percepciones previas, que se van transformando y constituyendo en conocimientos significativos. Estas percepciones del morfismo sexual se acompañan de una serie de connotaciones presentes ya en el cerebro, (positivas, negativas o relativamente neutras) de forma que la realidad del sexo (su morfismo) y la del género (lo que los individuos de una sociedad creen propicio para cada morfismo) se entremezclan de tal manera que resulta bastante difícil distinguir lo uno de lo otro. La función del género como estímulo puede influir en las reacciones de uno mismo como en la de los otros, y está reflejado en las diferentes expectativas relacionadas con el género, las atribuciones, y las respuestas estereotipadas en muchas situaciones (Bem, 1979; Condry & Condry, 1976; Deaux, 1976; Unger, 1979; Worell, 1981).

#### 4.1.1.3. Investigaciones en torno al sexo como variable estímulo y variable sujeto

Se han realizado numerosas investigaciones en torno a la influencia del sexo como **variable “estímulo”**. La relevancia que la sociedad concede a la distinción de las personas en función de su dimorfismo sexual biológico, se ve reflejada claramente durante la infancia, ya que se pretende que los niños y niñas adquieran los comportamientos que la sociedad considera más adecuados para su sexo. De esta manera, los padres tratan de forma diferencial a niños y niñas en base a su propia historia de socialización y de la composición de los esquemas cognitivos de género para ambos. Numerosos estudios (Ver Frankel y Rollins; 1983; Savin y Small, 1986) indican que las variables más importantes que influyen en la interacción padres-hijos es el sexo de éstos últimos, y se sugiere que la conducta del padre y de la madre no es esencialmente diferente, sino que es el sexo de los hijos la variable que parece determinar tanto los patrones de interacción familiar como la calidad de información que se transmite en las díadas padres-hijos/as. Con muestras españolas también se desprende que la variable que influye en la interacción padres-hijos es el sexo de éstos últimos y no el de los padres, dado que la conducta de ambos padres es similar (Ver Estarells, 1987; Musitu, 1984, y Escartí, 1984). Otras investigaciones han encontrado que existen técnicas de disciplina familiar, control paterno y socialización hacia los hijos en función del sexo de éstos últimos (Ver resultados de: Bowerman y Elder, 1964; Baumrind 1971, 1979; Block, 1979; Parke y Suomi, 1981; Huston, 1983; Gjerde, 1986; Snow, Jacklin y Maccoby, 1983; Parke y Sawin, 1980; Clark-Stewart, 1980; Belsky, 1980; Baumrind, 1971, 1979; Escartí, 1984; Minton y col., 1971; Maccoby y Jacklin, 1974; Bronstein, 1984; en Gracia, E., Musitu, G., y Escartí, A., 1988).

Ante los resultados encontrados respecto a las técnicas de disciplina diferentes en función del sexo, cabe varias explicaciones. Una posible explicación es que las madres han adoptado el rol de cuidadora principal y los padres suelen tener estereotipos sexuales más rígidos, de manera que esto puede influir a la hora de mostrar con sus hijas conductas afectuosas y solícitas y considerar que esas mismas manifestaciones no son adecuadas hacia

los varones (Gracia, E., Musitu, G., y Escartí, A, 1988). Maccoby y Jacklin consideran que la creencia común de que los chicos son más fuertes físicamente, puede influir en el hecho de que los padres los traten con mayor dureza, o que simplemente consideren que los chicos necesitan más la coerción física para obedecer que las chicas.

Otros trabajos hacen referencia tanto a la consideración del sexo en cuanto **variable “estímulo” y variable “sujeto”**, como a su relación con la variable género. La relación entre las variables sexo del bebé y de los progenitores, y la variable género en cuanto contexto social de tipificación sexual y socialización del rol sexual, obtiene apoyo empírico en diversas investigaciones como las de Rubin y col., (1974) donde se ofrece un relativo apoyo empírico a la hipótesis que pone de manifiesto la incidencia del factor de las expectativas y actitudes de los padres en el comportamiento diferencial según el sexo del hijo. En otras investigaciones también se vuelve a constatar la necesidad de tener en cuenta la variable sexo de los adultos. Los resultados que se desprenden de todas las investigaciones parecen confirmar que afloran los estereotipos sexuales y de género de niños, adolescentes, universitarios, padres y adultos en general, añadiendo éstos su comportamiento diferencial con respecto a los bebés desde los primeros momentos de su vida. En definitiva, la mayoría de los trabajos muestra un apoyo empírico a la hipótesis del comportamiento diferencial de los individuos en función del sexo de los bebés, además de esta variable, sexo del bebé, en cuanto variable estímulo, también parece intervenir la variable sexo del bebé en cuanto variable sujeto. Es decir, en cuanto que los niños y niñas pueden manifestar conductas diferentes que pueden ser tal vez las causantes de los comportamientos diferenciales de las demás personas (Fernández, 1988). (Ver resultados de: Seavey et al. 1975; Will et al., 1976; Smith y Lloyd, 1978; Bell y Carver, 1980; Lewis, 1976; Snow et al., 1983; Fagot, 1974, 1978; Haugh et al., 1980; Hildebrant y Fitzgerald, 1979; Gurwitz y Dodge, 1975; Rheingold y Cook, 1975)

## **4.2. Los roles de género**

El concepto de rol se aplica en general para destacar las regularidades esperadas u observadas en la vida en sociedad, es decir, los artificios que, según Goffman (1959), son necesarios para su coordinación, y que implican un patrón de acción preestablecido por medio del cual las personas se inscriben en lo social. El papel social se refiere pues, a un comportamiento delimitado desde un punto de vista normativo o que responde a ciertas demandas sociales, asociadas a una posición dada en el sistema social (Sarbin, 1968).

Los roles o papeles de género se refieren a las *definiciones sociales o creencias acerca del modo en que varones y mujeres difieren en una sociedad determinada*. Se refieren a *las normas y expectativas socioculturales de comportamientos y actividades que son considerados como apropiados y deseables para los hombres y las mujeres* (Bem, 1974; Katz, 1979a; Laws, 1979; Worell, 1978). El **rol sexual** designa básicamente el papel social que uno representa por ser hombre o mujer, se refiere especialmente a una realidad biológica, ser anatómicamente hombre o mujer. Por otro lado, el **rol de género** es un constructo social, un esquema para la categorización social de los individuos, que no olvida, sino que recoge, la diferenciación biológica (Moya, M. 1985). Es pues, la identidad de género la experiencia privada del rol de género, y éste es la expresión pública de una identidad (Money y Ehrhardt, 1972).

Estos roles son asignados según el sexo o diferenciación biológica y funcionan como mecanismos cognoscitivos y perceptivos por los cuales la diferenciación biológica se convierte en una diferenciación social. Es decir, el dimorfismo sexual o la diferenciación anatómica es la base de la segregación en función del sexo que supone la separación de esferas y campos de actividad, dando lugar a una división jerarquizada de actividades masculinas y femeninas (Bonilla, A. 1998). Además, una cultura determinada adscribe a las personas cualidades y comportamientos en virtud meramente de su pertenencia a uno u otro sexo, y según la posición que ambos ocupan en la sociedad en su conjunto. Aunque cada sociedad y subcultura puede dar particulares requerimientos para los comportamientos

apropiados para cada rol sexual, hay un considerable consenso a través de las culturas en muchas de esas expectativas relacionadas con cada género. En la mayoría de las sociedades, se espera que los hombres muestren muchos comportamientos caracterizados como agresivos, autónomos, y dominantes; de las mujeres se espera que muestren comportamientos de cuidado, complacencia y pasividad (Worell, 1982). Esta distribución diferencial de los sexos lleva a la división entre la esfera doméstica y el ámbito laboral, entre familia y trabajo. De manera que, las actividades y tareas tienden a estar divididas, asignándole a las mujeres las tareas de casa y cuidado de los niños, mientras se espera de los hombres que adopten más actividades de posición o estatus en la comunidad (Barry, Bacon y Child, 1957; Block, 1973; D'Andrade, 1966; Whiting y Edwards, 1973). Esta división de papeles en la sociedad tiene un efecto sobre la identidad, en tanto “los roles sociales parecen definir la mayoría de las actividades de las personas y los mecanismos para participar en una sociedad” (Escartí, Musitu y Gracia, 1988).

#### **4.3. Los estereotipos de género**

Los estereotipos son ciertas generalizaciones a las que llegan los individuos y que tienen su origen, en gran medida, en el proceso cognoscitivo general de categorización. La función de este proceso es principalmente simplificar o sistematizar, para lograr la adaptación cognoscitiva o de la conducta, la abundancia de estímulos y de información que provee el medio ambiente al organismo humano. El funcionamiento y uso de los estereotipos tienen funciones individuales y sociales. Desde el punto de vista individual, los estereotipos ayudan a los individuos a defender o preservar su sistema de valores. Las funciones sociales contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo que explican y justifican una serie de acciones sociales, y ayudan a conservar y crear diferenciaciones positivamente valoradas de un grupo respecto de otros grupos sociales (Musitu, 1980; Escartí, Musitu y Gracia, 1988).

Los estereotipos se refieren a *los juicios categoriales sobre las características y actividades de un individuo por pertenecer a un grupo de género* (Unger, 1979). Son

considerados como un sistema de creencias, pensamientos e ideas consensuales acerca de las características, atributos y comportamientos que se piensan son propios, esperables y adecuados para determinados grupos. En el caso particular del género, dichas creencias caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres (Ver Ashmore y Del Boca, 1981).

Los estereotipos, analizados desde algunos planteamientos cognitivistas (ver capítulo anterior), son considerados como *unos esquemas cognitivos*. El esquema es entendido como una estructura simplificada de representación que interviene activamente en el procesamiento de la información, y se considera que la capacidad para construir y utilizar esquemas posibilita una mayor eficacia en la selección y tratamiento informativo. Gracias a estos esquemas, los humanos ponen un cierto orden dentro del caos informativo que continuamente está llegando al cerebro (ver, para una síntesis actualizada, Hilton y von Hippel, 1996). Hilton y von Hippel (1996) han delimitado muy recientemente dos fuentes claramente diferenciadas en el conjunto estructurado de creencias que conforman las imágenes mentales. Según la primera, los estereotipos se corresponden con representaciones de las diferencias reales entre grupos, son construcciones adecuadas, aunque parciales, que operan como “esquemas de conocimiento”, posibilitando un procesamiento fácil y eficiente. Como en cualquier otro esquema, sobresale en el estereotipo su carácter selectivo, lo que implica la pérdida de características individuales y olvido de diferencias personales. Así pues, a los individuos por el mero hecho de pertenecer a un grupo particular, se les suponen muchos de los rasgos atribuibles a dichos grupos y son juzgados y evaluados en cuanto miembros de los mismos. De esta manera, los estereotipos se caracterizan por admitir una escasa variabilidad individual, lo que les convierte en un elemento discriminatorio. El peligro deriva en que tales estereotipos afectan a las percepciones de quienes comparten tal sistema de creencias, con independencia de las características individuales de las personas que integran el grupo estereotipado, y que pueden llegar a influir sobre los comportamientos y actitudes de dichas personas a modo de “profecía autocumplida” (Barberá, E., 1998).

En el caso concreto de los esquemas de género, *el esquema suele tomar dos o más valores diferenciados, masculinidad y feminidad*, (androgenia e indiferenciación),

correspondiéndose los respectivos atributos con una amplia gama de características: rasgos de personalidad, conductas de rol, caracteres físicos y comportamientos, siendo los rasgos físicos los que resultan más fáciles de categorizar (Barberá, E., 1998). Se presupone que existen diferencias individuales en relación con la fuerza, y la disponibilidad de estas estructuras cognitivas ligadas al sexo y que ciertos individuos pueden relacionar las asociaciones culturales estereotipadas con su interpretación de lo que es correcto para los varones y las mujeres. A medida que la estructura cognitiva se desarrolla puede producir diversos tipos de información prejuiciosa. El prejuicio es tal, que la información se organiza y procesa sobre aspectos que sólo remotamente, o metafóricamente, se encuentran asociados con el sexo biológico (Escartí, A., Musitu, G., y Gracia, E., 1988). Así pues, el sexo biológico (entendiendo el sexo como variable estímulo) resulta más fácil de categorizar adquiriendo un valor dominante, de manera que, a menudo, la sola presencia de una mujer o de un varón, de los que no se tiene ninguna otra referencia personal, es suficiente para desencadenar toda la estructura esquemática correspondiente, sobretodo, en aquellos individuos que poseen un alto desarrollo de esta estructura cognitiva ligada al sexo.

#### **4.4. Medida de la masculinidad, feminidad y androginia**

Los primeros estudios experimentales y psicológicos sobre las diferencias y semejanzas entre los sexos, y sobre los estereotipos de género se remontan a principios del siglo pasado. Sin embargo, no fue hasta mediados del XIX cuando el hombre y la mujer se convirtieron en objeto de investigación científica, debido a los grandes cambios sociales, económicos, políticos y psicológicos producidos durante la revolución industrial, que afectaron a la posición de la mujer en la sociedad y sobre todo al grupo primario en el que ésta generalmente se desenvolvía, la familia. Todos estos estudios han evolucionado desde su inicio, tanto en los métodos como en las técnicas utilizadas que han dependido de la evolución metodológica y de las orientaciones teóricas (Moya, M. 1985).



Dentro del campo de la psicología diferencial (que no de la evolutiva comentada en el capítulo anterior), y bajo las perspectivas sociológicas, empezaron las primeras investigaciones centradas en las diferencias psicológicas entre varones y mujeres. Dentro de este ámbito cabe resaltar la aparición de una visión clásica y otra más actual en el estudio de las identidades aparecidas bajo la denominación de masculinidad y feminidad. Es en la década de los años treinta-cuarenta cuando aparece el interés de la investigación sobre las diferencias entre los sexos, fundamentalmente sobre la medida de las aptitudes, rasgos motivacionales, intereses, valores, actitudes, etc., concretamente hacia la elaboración de escalas que posibilitaran establecer medidas de masculinidad y feminidad (Martínez, B. I., Barberá, E., Pastor, R., 1988). Posteriormente, en los años cincuenta se interesaron por el proceso mediante el cual se forman los patrones o pautas de respuesta característicamente masculinos o femeninos. Pero es a finales de los años sesenta y principios de los setenta cuando aparecen los primeros estudios experimentales sobre los estereotipos de género (Ver Broverman et al., 1972; Rosenkrack, Vogel, Broverman y Broverman, 1968) planteándose como meta básica la descripción de las creencias generalizadas sobre las mujeres y los varones.

En la evaluación de los estereotipos de rol sexual aparecen netamente definidos, en función de sus postulados teóricos y psicométricos, dos modelos: el clásico o modelo de congruencia, y el actual o modelo de androginia. El *modelo clásico o de congruencia* fue enunciado fundamentalmente por Terman y Miles (1936), Strong (1936), Guilford (1936), Hathaway y McKinley (1943) y Gough (1957). Estos autores crean los primeros instrumentos de medida, conocidos internacionalmente, de este único constructo (masculinidad/feminidad) formando parte del “Cuestionario de Análisis de actitudes e intereses “ de Terman y Miles (1936), y el “Cuestionario de intereses vocacionales de Strong (1936). Años más tarde aparecieron el “Cuestionario Multifásico de Personalidad de Minnesota” (Hathaway y McKinley, 1943) y el “Cuestionario de Personalidad de California” (Gough, 1957).

Según Morawski (1987) todas estas escalas comparten lo siguiente: 1- el género psicológico está profundamente arraigado y representa una característica permanente de los

sujetos; 2- esta característica no se detectó a partir de manifestaciones comportamentales, sino que fue evaluada a través de tópicos aceptados socialmente; 3- los atributos masculinidad/feminidad se consideran polos opuestos de un continuo bipolar y unidimensional, estando sus contenidos altamente saturados de estereotipos culturales de género. Las dimensiones de masculinidad y feminidad correlacionan negativamente, siendo lo ideal para cada persona la pertenencia a uno u otro polo según su sexo, e interpretándose cualquier posición intermedia como una desviación. Es decir, quien es masculino no puede ser femenino, y a la inversa; 4- alta correlación entre los constructos sexo y género, lo que significa que los varones y las mujeres con buen ajuste psicológico mostrarán rasgos masculinos y femeninos, respectivamente, lo que supone otro tipo de bipolaridad.

Este modelo recibió numerosas críticas respecto a sus fundamentos psicométricos (Ver Constantinople, 1973). La supuesta bipolaridad fue rechazada, al igual que la unidimensionalidad, no habiendo suficiente evidencia en posteriores investigaciones correlacionales y factoriales. Se puso de manifiesto la imposibilidad de mantener la unidireccionalidad de este constructo abogándose por una postura multidimensional (Martínez, B. I., Barberá, E., Pastor, R., 1988). Además, todos estos instrumentos pretendían conseguir la discriminación entre varones y mujeres, los roles estaban rígidamente ligados al sexo, de manera que el ser masculino o femenino dependía básicamente de ser hombre o mujer, el contenido de los elementos era muy heterogéneo, el ámbito de estudio era el de la personalidad, se deseaba desvelar la derivación natural psicológica del dimorfismo sexual, se trataba de medir los aspectos normales y patológicos a la vez de varones y mujeres, y no se partía de una teoría previa. Así pues, todos los datos obtenidos resultaron desalentadores, por lo que aparecieron nuevas alternativas.

Las nuevas aportaciones a los problemas que planteaban las escalas anteriores vinieron dadas por autores como Parsons y Bales (1955), Bakan (1966) y Koestler (1967, 1978). El pensamiento sociológico sobre la identidad sexual se deriva de la hipótesis socioestructural de Parsons (1970) basada en la dicotomía instrumentalidad-expresividad. Parson y Bales (1955) entienden la *orientación instrumental* en referencia a las relaciones del sistema con su entorno para alcanzar dimensiones adaptativas tendentes al

mantenimiento del equilibrio con los objetivos externos, por lo que las personas instrumentales son asertivas, independientes, fuertes, decididas, etc. La *orientación expresiva*, por el contrario, se ocupa de los asuntos internos del sistema, y es básicamente integradora, por lo que las personas expresivas suelen ser afectivas, cariñosas, compasivas, estando profundamente interesadas por el bienestar de los demás. En concreto, Parsons y Bales (1955) mantienen la hipótesis de que existe una correspondencia entre las diferencias biológicas de los sexos y el desempeño de papeles funcionales en la unidad familiar. Es decir, en las familias se produce una clara especialización de los padres en las funciones instrumentales y expresivas, que se manifiesta a lo largo de todo el proceso de socialización de los hijos (Fernández, 1998). Así pues, los varones son socializados para asumir papeles fundamentalmente instrumentales y adaptados (en cuanto responsables de las relaciones del sistema familiar con su entorno, destacando la consecución de unas metas y objetivos externos al propio sistema), mientras que las mujeres son socializadas para desempeñar papeles principalmente expresivos e integrados (se aplica al mantenimiento de la cohesión, armonía y preocupación por las cuestiones internas del grupo) (Bonilla, A. 1998; Fernández, 1998).

En la misma dirección se encuentra la distinción propuesta por Bakan (1966) entre los dominios independientes “*agencia*” y “*comunalidad*”, en alusión a características o rasgos de personalidad que facilitan el desempeño de funciones o papeles diferenciados en la estructura familiar, y que al ser asignados sobre la base del dimorfismo sexual biológico, se denomina roles sexuales o de género (Pastor y Martínez B., 1991). Bakan (1966) considera que el binomio *agencia/comunalidad* conlleva dos modos de existencia que se dan en todos los sujetos y que abarcan connotaciones alternativas. *Agencia* implica autoasertividad, independencia, e instrumentalidad, hace referencia a la autoprotección, iniciativa, control, etc. Mientras que a *comunalidad* le conciernen intereses personales y relaciones de cooperación, se refiere a la unión, cooperación, participación, contacto, etc. Culturalmente, el mundo psicológico de los varones ha estado dominado por temas de *agencia*, mientras que el de las mujeres se ha correspondido con un predominio de lo comunal. Aun cuando los modelos de rol de género se transforman y flexibilizan a consecuencia del cambio de valores en la sociedad, numerosas investigaciones muestran la persistencia de este dualismo

(Aries, 1976; Veroff, 1977; Thibault, 1978), de manera que los efectos de las variables sexo y género no resultan artificiales, sino que constituyen fenómenos reales (Deaux, 1976, 1984; Kahn y Gaeddert, 1985).

Una tercera línea de trabajos, Koestler, (1967, 1978), pone de manifiesto que los humanos muestran dos dimensiones independientes: por un lado, las tendencias autoasertivas (ambición, iniciativa) y, por otro, las tendencias integrativas (dependencia, integración). Será esta independencia la que, posibilitará el que un número considerable de personas, bien sean mujeres o varones, muestren en sí una síntesis equilibrada de ambas tendencias.

Todas estas ideas dieron origen a un gran número de trabajos y al surgimiento de nuevas escalas de masculinidad y de feminidad bajo el *llamado modelo actual o de la androginia*. Los teóricos de la androginia van a compartir los conceptos dualistas que identifican masculinidad con orientación instrumental o agencia, y feminidad con expresividad y comunalidad (Parson y Bales, 1955; Bakan, 1966; Erikson, 1964). Los instrumentos que aparecieron en la década de los setenta bajo este modelo fueron: “Bem Sex Role Inventory (B.S.R.I.)” (El inventario de roles sexuales) de Sandra Bem (1974); “Personal Attributes Questionnaire (P.A.Q.)” (Cuestionario de Atributos Personales) de Spence, Helmreich y Stapp (1974, 1975); “The ANDRO Scale” (La escala ANDRO) de Berzins, Welling y Wetter (1978); “ACL Scales” (escalas ACL) de Heilbrun (1976) que retomaron las escalas M-F de la lista de clasificación de adjetivos (ACL) de Gough y Heilbrun (1965); “CPI Scales” (Escalas CPI) de Baucom (1976); “Sex Role Behavior Scale (Escala comportamental de roles sexuales), de Orlofsky (1981) y Orlofsky y col. (1982).

Estas escalas tratan de materializar el modelo dualístico surgido de los dos dominios independientes. El contenido de los elementos no viene determinado tanto por el dimorfismo sexual biológico como por la deseabilidad social tipificada en función del sexo. Hay una puntuación independiente para cada escala y posibilitan una cuádruple tipología de las personas en, andróginos (sujetos-no importa su dimorfismo sexual, que puntúan por

encima de la mediana tanto en la escala de masculinidad como de feminidad), masculinos (sujetos que puntúan por encima de la mediana en la escala de masculinidad y por debajo en la de feminidad), femeninos (sujetos que lo hacen a la inversa) e indiferenciados (los que puntúan por debajo de ambas escalas). Fue el cuestionario de Sandra Bem el primero que evaluó, además de la masculinidad y la feminidad, el concepto de la androginia psicológica. Bem (1981a, 1981b, 1985) entiende que su instrumento de medida, es realmente útil y operativo para diferenciar a los sujetos según la cuádruple tipología. Por el contrario, el cuestionario de Spence y Helmreich, (1978, 1979) es el único instrumento que mide atributos o disposiciones de personalidad, mientras que los otros miden comportamientos de identidad de género o conductas cuya validez social se evalúa en función del sexo, además de ser bastante consistente para diferentes edades y en todas las culturas. Spence y Helmreich (1978, 1979, 1980) afirman que su cuestionario (P.A.Q.) mide masculinidad y feminidad a través de rasgos de personalidad instrumentales y expresivos mínimamente relacionados con los roles de género que no requieren directamente habilidades instrumentales y de expresión. Estas autoras distinguen entre roles de género relacionados con la conducta (intereses masculinos y femeninos) y características de personalidad masculinas y femeninas (Major y col., 1981). Spence (1985, 1993) trata de demostrar que tanto sus escalas como las de Bem lo que miden son las dimensiones instrumental y expresiva, pero que estas dimensiones poco o nada tienen que ver con lo que podría o debería ser la feminidad y la masculinidad. Aunque originalmente esta escala se diseñó para medir masculinidad y feminidad, son ahora consideradas por sus autoras medidas puras de agencia y comunalidad respectivamente (Archer, 1990; Spence, 1985).

Siguiendo a Myers y Gonda (1982) y como señala Morawski (1987), estas escalas se fundamentan en los siguientes supuestos: 1- masculinidad y feminidad son dimensiones independientes u ortogonales más que bipolares. Se consideran dimensiones independientes ligadas a rasgos de personalidad y a criterios de deseabilidad social que se evalúan mediante autodescripciones, pero no son mutuamente excluyentes; 2- masculinidad y feminidad son dos dimensiones que se representan adecuadamente mediante dos puntuaciones separadas; 3- masculinidad y feminidad están mejor definidas socialmente que entendidas como conceptos biológicos. Es decir, en cuanto entidades psicológicas no

guardan relación ni con el sexo biológico, ni con la sexualidad; 4- las categorías M-F se obtienen a partir de las puntuaciones de los sujetos en conjuntos descriptivos de estereotipos, distinguiendo roles de género y expectativas, estas características constituyen rasgos individuales sobre concepciones populares acerca de la masculinidad y feminidad; 5- los contenidos que definen cada una de las categorías son análogos, lo masculino está directamente relacionado con instrumentalidad e independencia, y lo femenino con expresividad y dependencia; 6- Para cada sujeto, alta masculinidad y alta feminidad se identifica con androginia; 7- Aunque las categorías masculinidad, feminidad y androginia permiten predecir comportamientos, las diferentes escalas difieren en la especificación de cuáles están relacionados con las medidas; 8- Todas las escalas aceptan que los sujetos andróginos presentan una mayor adaptación y flexibilidad social. 9- En el momento actual, el constructo andrógino forma parte de los tópicos psicológicos que se explican a través del self, de los esquemas cognitivos, o de los rasgos.

#### **4.5. La identidad de género**

Según López (1988), la identidad puede ser entendida de dos formas complementarias: identidad existencial e identidad categorial. La *identidad existencial*, referida al self - teoría de sí mismo que el individuo construye acerca de sí mismo a través de su experiencia, especialmente a través de la interacción con las personas- en cuanto sujeto, es la conciencia de ser un sí mismo distinto a los demás, consiste en “saberse” una entidad individual que permanece a lo largo del tiempo. La *identidad categorial*, referida al self en cuanto objeto, son las categorías por las cuales uno puede definirse (sí mismo corporal, sí mismo sexual, etc.). Esta última implica diferentes categorías, algunas de las cuales permanecen estables a lo largo del ciclo vital y otras sufren transformaciones.

La identidad sexual y de género son categorías permanentes del self. Así pues, la **identidad sexual**, puede definirse como un juicio (soy varón, soy mujer) que el sujeto hace sobre la propia figura corporal, basado en las características biológicas (genitales, figura corporal, etc.). Por otro lado, la **identidad de género**, aunque significa cosas diferentes para diferentes autores, en su acepción más general la podríamos entender como “sentir, pensar y actuar como un varón o una mujer” (Sherif, 1982, p.375). La identidad de género o identidad social de género se define como la interiorización del sistema de creencias de género, hace referencia al hecho de ser percibos y vernos a nosotros mismos como mujer o como varón, dando como resultado el rol o papel de género que es la expresión de la masculinidad o feminidad teniendo en cuenta las normas establecidas por la sociedad.

Es decir, se trata de un juicio, que hace el sujeto, de autclasificación como varón o mujer basado en aquellos aspectos que, a lo largo de la historia de la especie, han ido conformando culturalmente al varón y a la mujer. Sobre la base de diferencias biológicas de sexo, de las distintas funciones dentro del proceso de reproducción y de la división del trabajo consiguiente, los seres humanos de todas las épocas y culturas han asignado diferentes “papeles” al varón y a la mujer (roles de género). Los contenidos de la identidad de género dependen de la sociedad en la que el sujeto vive, y de cómo encarna las asignaciones que la sociedad le hace, por ello, desde el punto de vista individual, la identidad de género cambiará a lo largo del ciclo vital en cuanto a sus contenidos (López, F., 1988). Así pues, la identidad de género es el modelo masculino o femenino que adopta una persona y que se aprende a través del proceso de tipificación de género (Escartí, A., Musitu, G., y Gracia, E., 1988). Es la igualdad, unidad y persistencia de la individualidad de uno como varón, mujer o ambivalente.

De esta forma, el “género” es un concepto sociológico, que consiste básicamente en un esquema para la categorización social de los individuos. Todo esquema de género reconoce la diferenciación biológica, pero a la vez crea diferencias sociales. Las categorías de género son mutuamente excluyentes, en el sentido de que la pertenencia social a una de ellas impide pertenecer a la otra. La identidad de género se refiere a una relación psicológica del individuo con las categorías de género de una sociedad, no sólo con la

categoría a la que ésta pertenece, sino también con aquellas categorías relacionadas. Esa relación implica, tanto el conocimiento por parte del individuo del esquema de categorías para el género, como reacciones valorativas de aceptación y rechazo hacia ellas. Cuando los grupos humanos clasifican a la gente dentro de categorías sociales, sus miembros forman un conjunto de normas sociales para evaluar a las personas que forman parte de las diversas categorías, estandarizando un conjunto de pensamientos e ideas, estereotipos sociales, y prescribiendo una serie de normas para las relaciones entre los integrantes de las diversas categorías. Pero además, existe un criterio interno, por el que un individuo se siente miembro de una categoría social. Esta pertenencia consta de tres componentes: 1- Cognitivo, en el sentido del conocimiento de que uno pertenece a un grupo; 2- Evaluativo, en el sentido de que la noción de grupo y/o pertenencia de uno a él puede tener una connotación valorativa positiva o negativa; 3- Componente emocional, en el sentido de que los aspectos cognitivo y evaluativo del grupo y de la propia pertenencia a él pueden ir acompañados de emociones, tales como odio, amor, agrado, desagrado, hacia el propio grupo o hacia grupos que mantienen ciertas relaciones con él (Tajfel, 1978, 1984). Así pues, la identificación como varón o mujer tiene un aspecto dinámico, el rol de género o sexual, que lleva a los individuos a comportarse como creen que deben hacerlo en virtud de su sexo en las diversas situaciones en las que se desenvuelven cotidianamente (Money y Ehrhardt, 1972). El objetivo que se persigue es el de ajustar los comportamientos manifestados por los miembros del mismo sexo a la norma prescrita socialmente. En este sentido, la identidad de género es el componente del autoconcepto que se adquiere más temprano, es el más central y el de mayor capacidad organizativa, debido a la relevancia que concede la sociedad a todo aquello relacionado con el sexo (Spence, 1985).



#### **4.5.1. La adquisición de la identidad sexual y de género en la adolescencia**

La adquisición de la identidad sexual y de género es interdependiente con la adquisición de la propia identidad existencial y de otras categorías permanentes del self, como la corporal. Sin embargo, hay muchas dudas y limitaciones metodológicas en lo que se refiere a precisar los inicios de estas adquisiciones (López, 1988). Parece ser que la adquisición de la identidad tiene lugar durante los primeros dieciocho meses de vida, aunque esto es difícil de medir. Numerosas investigaciones, (Ver, para una explicación más amplia; Huston, 1983; López, 1984; López, 1988), señalan que es a partir del año y medio, cuando los niños empiezan a mostrar intereses y juegos tipificados socialmente según el sexo. Antes de los tres años ya existe una clara consistencia, los juegos, juguetes y vestidos están claramente tipificados y es hacia los dos años cuando se autclasifican como niño o niña. A partir de los tres años recurren frecuentemente al rótulo de su identidad para aceptar o rechazar juegos, actividades, gestos, vestidos, etc., a esta edad todas las tendencias son claramente y consistentemente evidentes.

En el periodo de la niñez intermedia y adolescencia es cuando tiene lugar un triple proceso interrelacionado, cuyo resultado es una adquisición más madura de la identidad sexual y de género. En este momento se da un mejor conocimiento y, a la vez, menor consistencia de los estereotipos de género, hay una adquisición de la permanencia y diferenciación entre la identidad sexual y de género. El conocimiento y consistencia de los estereotipos de género aumenta progresivamente hasta la adolescencia, de forma que cada vez los distinguen con mayor precisión puesto que sus conocimientos y experiencias no dejan de aumentar a lo largo del período escolar. En los contenidos escolares, aún hoy muy “sexistas”, en los medios de comunicación y en el entorno inmediato, tienen numerosas ocasiones de aprender a tipificar con precisión lo que se considera propio del varón y de la mujer en nuestra sociedad. A la vez, adquieren un conocimiento más preciso de los estereotipos de género, conceden menor consistencia a las características que los definen, y éstas dejan de ser inmutables e inflexibles. Este proceso, tiene su origen en el propio conocimiento de la realidad, en la cual, puede encontrarse cierta pluralidad en la forma de vivir el rol de género, y en las nuevas capacidades mentales de los/las adolescentes. Éstos,

son capaces de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial, de generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional, relativizan de forma más amplia los contenidos de la identidad de género, y adquieren también mayor capacidad para relativizar las características asignadas socialmente a los varones y a las mujeres. En esta época se da una mayor flexibilidad de los estereotipos de género, sin embargo, ésta es más bien conceptual e hipotética, ya que, como demuestran los trabajos de Carter y McCloskey (1984), los y las adolescentes, tal vez porque están en un periodo de redefinición de su identidad, reaccionan en su vida real con rechazo a quienes llevan a cabo actividades propias de un rol de género que no les pertenece (López, 1988).

En la adolescencia la redefinición sexual y de género se convierte en un aspecto central de su desarrollo, siendo un periodo crítico para su consolidación, ya que en este periodo se aprenden y refuerzan los estereotipos de lo masculino y femenino. Esta redefinición implica, entre otras cosas, una reconsideración e integración de la nueva imagen del cuerpo, de los nuevos sentimientos, deseos y conductas sexuales, de la adquisición de actitudes, conductas, intereses, de los roles de género a desempeñar definidos socioculturalmente como propios de un sexo u otro, de la propia masculinidad y feminidad, etc., en un “sí mismo” que ofrezca un sentido de coherencia y unidad en el proceso de búsqueda de la identidad personal. Para llegar a entender la experiencia de los y las adolescentes en relación con la búsqueda y definición del sí mismo, es necesario considerar los diferentes cambios a los que se enfrenta y el contexto en el que acontecen (Fuentes, A., 1996). Desde el punto de vista teórico, Huston y Álvarez (1990) han considerado tanto las posiciones de los teóricos del desarrollo cognitivo (Ver Kohlberg y Ullian, 1974) como otras posiciones (Ver Hill y Lynch, 1983) para llegar a la conclusión de que los cambios cognitivos posibilitan una concepción más flexible y relativa de los roles de género para que, finalmente, las influencias sociales transfieran a una mayor conformidad con dichos roles. Las pruebas empíricas sobre este tema son, sin embargo, escasas, y las divergencias en los resultados dejan importantes lagunas por resolver (Véanse algunos de los resultados en los trabajos citados en Fuentes, A.1996). En gran parte de los estudios sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia, los chicos se muestran ligeramente más avanzados en los aspectos que tienen que ver con la identidad

intrapersonal (ocupación, autonomía, individuación, etc.), mientras que las chicas lo están en los aspectos más relacionados con la identidad personal- relaciones, familia, etc.- (Harter, 1990).

#### **4.5.2. Factores relacionados con la redefinición sexual y de género en la adolescencia**

En la construcción de la identidad sexual y de género de los y las adolescentes, cabe tener en cuenta los diferentes procesos biológicos, psicológicos, socioculturales e interpersonales, en la forma en que interactúan y que condicionan e influyen, en mayor o menor medida, en la construcción de la identidad y que, a su vez, van a verse condicionados por ésta. A continuación se comentan algunos de estos factores que condicionan la redefinición sexual y de género (Ver Fuertes, A. 1996; Huston, 1983):

**1- Factores individuales o personales:** Dentro de estos factores se incluyen los cambios biológicos y psicológicos:

A) *Cambios biológicos:* Los cambios en la apariencia externa y en el funcionamiento fisiológico van a tener importantes implicaciones en el desarrollo de la identidad sexual y de género. Estos cambios puberales tienen un valor de estímulo social y llevan asociados diferentes significados psicológicos en función del sexo (Paikoff y Brooks-Gunn, 1991), tienen importantes repercusiones psicosociales que a su vez están condicionadas por la interrelación entre diferentes variables intervinientes y/o moderadas por factores de tipo contextual (Richards et al., 1993).

B) *Cambios psicológicos:* Se van a producir cambios en las capacidades cognitivas y en la percepción y sentimientos respecto al sí mismo, cambios que van a estar interrelacionados (Harter, 1990; Keating, 1990). En la adolescencia se desarrollan nuevas formas de pensamiento que posibilitan una mayor complejidad y expansión en la forma en que el adolescente conoce e interpreta la realidad que le rodea, y que a su vez, influirá en la

comprensión y diferenciación del sí mismo. En este proceso de formación de la identidad, que implica la búsqueda y explotación personal y el desarrollo de compromisos estables con los diferentes aspectos que la conforman, se consideran diferentes niveles de madurez personal que el adolescente puede atravesar y alcanzar. Marcia (1980) apunta diferentes estatus de identidad: 1- Difusión de la identidad: el sujeto no ha comenzado la búsqueda del sí mismo, ni existe compromiso personal. 2- Moratoria: no se han establecido compromisos estables, pero el sujeto se encuentra luchando por encontrar su propia identidad. 3- Hipoteca: el sujeto sin haber pasado por un proceso de búsqueda y experimentación personal, ha aceptado y adquirido compromisos con los valores, ideas, etc. de otros. 4- Logro de identidad: tras un proceso de búsqueda y experimentación, el sujeto llega a establecer compromisos que reflejan una elección personal.

**2- Factores socioculturales:** Las expectativas sociales sobre la personalidad, intereses, habilidades, comportamientos, etc, para un sexo y el otro, y las actitudes, valores y normas existentes acerca de la masculinidad y la feminidad y acerca de la sexualidad, van a influir en el proceso de redefinición y búsqueda de la identidad sexual y de género de los y las adolescentes. La vivencia de la sexualidad y los numerosos estereotipos en relación con los roles de género, sitúan a las chicas en una posición desventajosa. Numerosos estudios muestran que las presiones sociales en relación con el atractivo físico y con la expresión conductual de los sentimientos sexuales son más fuertes o rígidas para las chicas (Fuertes, A. 1996).

**3- Factores interpersonales:** La familia, los iguales y las posibles parejas de los y las adolescentes van a ejercer la influencia más próxima:

A) *Familia:* Los padres, desde el momento del nacimiento influyen, tanto de manera indirecta como directa, en la identidad sexual y de género. Como figuras de apego, tienen una influencia especial en los hijos, ya que no sólo pueden controlar en la primera infancia numerosos reforzadores primarios y secundarios, sino que también son modelos de observación e identificación (Ver López, 1988; López y Fuertes, 1989; Gracia, Musitu, Escartí, 1988). Así pues, en la adolescencia, los chicos y chicas ya han recibido, y se

continúan reforzando, numerosos mensajes en torno a la sexualidad y los roles que han de desempeñar por el mero hecho de ser varón o mujer. A medida que van creciendo, su visión de los estereotipos de género se hace más acorde con lo socialmente dominante y adquieren mayor dependencia de los modelos familiares. Aún en la familia y fuera de ella, se ofrece a los niños/as un modelo de socialización bien distinto según su sexo (Hoffman, 1977; Tauber, 1979; Nicholson, 1994; Richardson y Wirtenberg, 1983, etc.). Existe toda una educación diferencial que permanece en nuestra cultura, especialmente dentro del ámbito familiar y que sigue estando mediatizada por el sexo.

B) *Amistades*: Los amigos/as van a cobrar especial importancia durante la adolescencia, ya que con ellos se pasa más tiempo y se comparten actividades más placenteras. Las amistades van a jugar un papel muy importante en la conformidad hacia diferentes intereses, preferencias, conductas, etc. típicamente asociadas a un género u otro, al igual que van a influir sobre la sexualidad. El hecho de formar parte de un grupo que acepta y se conforma a los roles de género tradicionales, o que, por el contrario, anima y potencia la expresión de comportamientos que trascienden dichos roles, será un condicionante de peso para el desarrollo de la identidad de género (O'Brien, 1992).

C) *Relaciones de pareja*: Precisamente es en este tipo de relaciones en las que el/la adolescente tendrá la oportunidad de experimentar con diferentes conductas de rol de género y con diversas actividades sexuales. La forma en la que la pareja busca y experimenta con una forma propia de relacionarse, de tomar decisiones, de negociar, de resolver conflictos, etc., estará condicionada y condicionará la forma en que cada uno se siente y se percibe como mujer o varón (Fuertes, 1996).

#### **4.6. Perspectiva teórica en la presente investigación**

La perspectiva teórica en esta investigación, como ya se ha comentado a lo largo de todo el capítulo, sigue el modelo propuesto por Fernández y col. (1983, 1985, 1987, 1991, 1996,1998) prestando especial atención a los siguientes aspectos:

1- La consideración de la doble realidad del sexo y del género, en el sentido de la escasa consideración que se ha prestado a la distinción entre el sexo y el género.

2- Una visión pluridimensional o multifactorial en la consideración de la identificación sexual y de género. El proceso de identidad se apoya, por un lado, en el dimorfismo sexual biológico y, por otro, en una reflexividad que ejerce necesariamente sus funciones dentro de un espacio y tiempo (sociedad) determinados.

3- Se asume que lo biológico y lo psicosocial se hallan en continua interacción, gracias a la cual es posible seguir los distintos pasos y fases de los procesos de diferenciación sexual. El desarrollo de cada individuo, en tanto sujeto biopsicosocial, no se puede comprender separando lo biológico de lo psicosocial.

4- La consideración, no sólo de la familia nuclear como el ámbito idóneo y casi único para que los individuos adquieran su identidad, sino de otros agentes que tienen especial incidencia en los distintos pasos del proceso de identidad. Además de no sólo la identificación de los hijos con sus padres, o de la influencia de los padres sobre los hijos, sino también a la inversa, la influencia de los hijos sobre las respuestas de los padres hacia los hijos.

5- El proceso de identidad analizado dentro del contexto del ciclo vital, es decir, la evolución no acaba en la adolescencia, sino que cambia a lo largo de la vida de un individuo.

La consideración de cada uno de estos aspectos ha conducido el capítulo hacia el estudio del sexo y del género, los roles, estereotipos e identidad de género, particularmente en la adolescencia.

En esta investigación se aboga por las teorías del esquema de género, inspiradas en el Modelo del Procesamiento de la Información y las teorías Socioestructurales. Como se ha comentado en el capítulo anterior, las primeras sitúan el foco de atención en el proceso activo y constructivo cognitivo sobre los orígenes de los esquemas de género, haciendo hincapié en la dimensión saliente de la cultura o sociedad sobre la identidad de género. Por otro lado, las segundas sitúan el foco en los roles y contextos sociales para explicar las diferencias en el comportamiento estereotipado de género.

De la consideración de la doble realidad del sexo y del género, ha sido necesario llevar a cabo, en este capítulo, un intento clasificatorio de la terminología, al igual que un reanálisis de los distintos contenidos incluidos bajo la denominación de la variable “sexo”. Este análisis hace posible que podamos entender el sexo como variable sujeto y variable estímulo. En esta tesis, la consideración del sexo como variable sujeto, nos permite comprobar las diferencias o semejanzas entre los sexos en una serie de variables intrapersonales (Ej. Agresión, atributos personales, actitudes, etc...). Por otro lado, la consideración del sexo como variable estímulo, nos permite comprobar cómo el sexo influye en las reacciones de uno mismo como en la de otros. Esto está reflejado en las expectativas relacionadas con el género, atribuciones y respuestas estereotipadas en muchas situaciones. Así pues, la consideración del sexo como variable estímulo, nos permite comprobar cómo el sexo biológico influye en la forma en que los y las adolescentes categorizan a varones y mujeres, es decir, cómo la mera presencia de un varón y una mujer, de los que no se tiene ninguna referencia personal, desencadena toda una estructura esquemática, relativa a los estereotipos de género o a los rasgos instrumentales o expresivos que posee cada una de las personas implicadas en una situación hipotética de violencia. Además, nos permite entender cómo el sexo como variable estímulo influye durante una interacción diádica y cómo el esquema de género influye en ésta.

En lo que respecta a los estereotipos, desde estos planteamientos, los estereotipos son considerados como esquemas cognitivos que suelen tomar dos o más valores diferenciados, masculinidad y feminidad, androginia e indiferenciación. En esta investigación se lleva a cabo una evaluación, mediante el modelo actual o de la androginia, de la masculinidad y feminidad a través de rasgos de personalidad instrumentales y expresivos. Entre las críticas hacia los estudios sobre los estereotipos de los roles sexuales se señalan aquellas que tienden a considerar estos procesos psicosociales como si ocurrieran en individuos inmersos en un vacío social, prescindiendo frecuentemente de diversos aspectos sociales que diferencian fuertemente a los individuos; estatus, poder, roles, pertenencia grupal etc., existe de este modo un olvido en la consideración de los contextos sociales. Otra limitación consiste en la tendencia a considerar el fenómeno de los estereotipos sobre los sexos desde una perspectiva meramente cognitiva, así como la concepción estática de estos fenómenos, olvidando los procesos en ellos implicados (Moya, M. 1985). Por todo ello, en esta investigación se estudian los aspectos psicosociales relacionados con los sexos dentro de sus contextos sociales, (Ej. Contexto escolar, donde profesores/as ocupan un estatus diferente respecto a los alumnos/as o un contexto interpersonal donde hombres y mujeres ocupan el mismo estatus, etc.) y sobre las funciones sociales de tales roles y estereotipos, así como se compara el grado y el contenido de la estereotipación sexual en diferentes sistemas sociales.



## INVESTIGACIONES SOBRE EL GÉNERO Y LA VIOLENCIA

### **CAPITULO 5: GÉNERO Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA**

En la primera parte de esta introducción teórica, capítulos 1 y 2, se presentó la revisión teórica y conceptual de la violencia, así como la definición de violencia que se adopta en esta tesis. En la segunda parte, capítulos 3 y 4, se ha procedido de la misma manera, al estudio teórico y conceptual de la doble realidad del sexo y del género. Ambas partes han permitido enmarcar las directrices teóricas que se siguen en esta investigación, al igual que ofrecen el marco teórico-conceptual donde se integran las investigaciones sobre el género y la violencia que se revisan a lo largo de todo este capítulo.

Este capítulo se divide en cuatro partes donde se analizan las investigaciones que encuentran resultados relacionados con los objetivos e hipótesis de la presente investigación. En la primera parte, se revisan las investigaciones que estudian los efectos del sexo, como variable independiente, en la percepción del comportamiento y de determinadas características de los varones y mujeres implicados en situaciones de violencia hipotéticas. Esta parte se divide a su vez en dos subapartados, en el primero se revisan aquellas investigaciones que estudian cómo el sexo de los personajes implicados en situaciones de violencia, influye en las atribuciones que otros/as realizan de sus atributos personales o estereotipos de género. En el segundo punto, se revisan las investigaciones que estudian la influencia del sexo de los sujetos que inician una conducta violenta en las percepciones, atribuciones y evaluaciones que otros/as realizan de su comportamiento violento.

En las tres partes siguientes, se revisan las investigaciones que tratan de averiguar las semejanzas/diferencias entre los sexos, como variable sujeto, en una serie de variables intrapersonales. En el segundo punto, se estudian las diferencias/semejanzas entre varones y mujeres en las representaciones sociales que estos tienen de la violencia. En el tercer

punto, se revisan las diferencias/semajanzas entre los sexos en la conducta violenta. Por último, se analizan otros aspectos del género que están implicados en la conducta violenta y en las representaciones sociales que se tienen de ésta.

## **5.1. Investigaciones sobre la influencia del sexo en las percepciones, atribuciones y evaluaciones del comportamiento violento**

### **5.1.1. Investigaciones sobre la influencia del sexo en las atribuciones personales o estereotipos de género de los personajes implicados en una situación de violencia**

Dentro de los distintos tipos de violencia, es la violencia entre sexos la que más preocupación suscita en la actualidad. Las investigaciones sobre el tema reflejan que dicha violencia está relacionada con una gran variedad de factores sociales, económicos, familiares, y psicológicos (Finkelhor, Gelles, Hotaling, y Strauss, 1983; Gelles, 1972; Straus, Gelles, y Steinmetz, 1980; Walker, 1984), siendo la tendencia a justificar y reproducir los modelos sexistas y violentos con los que se ha convivido durante la infancia y adolescencia y el desequilibrio de poder existente entre los varones y mujeres, (Birns y Birns, 1997; Mighty, 1997; Gerber, 1995; O'Keefe, 1998; Strauss y Yodanis, 1997; Kalmus, 1984), dos de las condiciones de riesgo para ejercer este tipo de violencia. Este desequilibrio de poder entre varones y mujeres juega un papel decisivo en los estereotipos de género que mantienen y perpetúan la violencia del varón hacia la mujer (Gerber, 1991, 1995). Estos estereotipos asocian lo masculino con una serie de características a las que suele denominarse instrumentalidad-agencia y lo femenino con características a las que se ha denominado expresividad-comunalidad (Bakan, 1966).

Numerosos estudios han demostrado que la gente cree que los varones y las mujeres tienen rasgos de personalidad diferentes (Bakan, 1966; Bem, 1974; Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman, y Broverman, 1968; Spence, Helmreich, y Stapp, 1975) caracterizando a las mujeres con rasgos expresivos que expresan calidez, preocupación por los otros,

empatía, debilidad, dependencia, etc. y a los varones con rasgos instrumentales que expresan agresividad, competitividad, dureza, insensibilidad, etc. Estos rasgos son considerados no sólo como típicos para ambos sexos sino también deseables (Bakan, 1966; Bem, 1974; Rosenkrantz et al., 1968), de manera que ambos sexos se sienten presionados a ajustarse a ellos y creen que deben manifestar las características deseables de su sexo para tener una apropiada identidad de género (Gerber, 1989a). En este proceso de “cumplir” las expectativas culturales, los varones y las mujeres no se dan cuenta de que están manteniendo las relaciones tradicionales entre los sexos, en las cuales, los varones tienen más poder que las mujeres, además de perpetuar la violencia hacia la mujer, aunque ésta violencia puede incrementarse también cuando aumenta el poder de la mujer (Wilson y Daly, 1996; Martín Serrano y Martín Serrano, 1999). Los roles de los varones y las mujeres interactúan en nuestra vida diaria manteniendo o reforzando los estereotipos sobre el género. Una diferencia que observamos en una relación de pareja diaria, es el poder, son los maridos los que suelen ejercer más poder sobre sus mujeres, de manera que la gente asume que estos roles son típicos para los dos sexos. La persona más dominante en una relación es altamente autoasertiva y toma decisiones, mientras que la subordinada se acomoda a esas decisiones. O lo que es lo mismo, la persona dominante es alta en instrumentalidad y la subordinada alta en expresividad (Gerber, 1987, 1988). En los matrimonios tradicionales los hombres desempeñan el rol de persona dominante y las mujeres de subordinadas, de manera que ambos sexos manifiestan rasgos de personalidad asociados a esos roles (Gerber, 1995).

Existen características o aspectos de la expresividad e instrumentalidad que son socialmente deseables e indeseables (Helmreich, Spence, y Wilhelm, 1981; Spence, Helmreich, y Holahan, 1979). Los aspectos positivos de la instrumentalidad incluyen engrandecerse a uno mismo y expresar a los demás tus propias necesidades. En los aspectos negativos, la instrumentalidad incluye un excesivo interés en uno mismo que tiene como objetivo la dominación, el poder, e incluso la destrucción de los otros (Bakan, 1966). Los aspectos positivos de la expresividad incluyen complacencia y preocupación por las necesidades de las otras personas. En la forma negativa, la expresividad incluye una excesiva generosidad en la que los sacrificios individuales de uno por los otros, pueden

llevar a convertir a una persona en vulnerable (Bakan, 1966). Las observaciones clínicas han mostrado que los roles del agresor y de la víctima pueden incluir rasgos de estereotipos de género positivos y negativos. En los actos de violencia, los agresores manifiestan rasgos negativos de instrumentalidad, percibiéndose como dominantes y dictatoriales. Sin embargo, se les percibe teniendo rasgos instrumentales positivos como la autoasertividad y decisión (Finkelhor, 1983; Gelles, 1972). Por otro lado, las víctimas reaccionan a los actos de agresividad manifestando rasgos expresivos negativos de impotencia y vulnerabilidad (Koss, 1987; Symonds, 1982; Walker, 1977, 1978), sin embargo, poseerían rasgos de expresividad positiva de calidez y afectividad incluso para su agresor (Gerber 1995). Las mujeres víctimas y los varones violentos representan los extremos de los estereotipos de masculinidad y feminidad, y son percibidos poseyendo los rasgos deseables asociados con su sexo en adición a los indeseables (Gerber 1995).

Los estudios conducidos por Gerber (1988, 1989, 1991, 1995) reflejan *la influencia de determinadas variables, entre ellas el sexo, en la percepción de los estereotipos de género del varón y de la mujer*. En 1988, Gerber realizó una investigación siguiendo las mismas instrucciones de estudios anteriores para las mediciones de los estereotipos de género (Gerber, 1977, 1984, 1987). Se manipuló el tipo de poder en la pareja y el sexo de la persona estímulo como variables independientes, y se midieron las puntuaciones en instrumentalidad y expresividad. En esta investigación se encontró que las diferencias de poder, asociado con los roles matrimoniales de las mujeres y de los varones, podría deberse a la creencia de que tienen atributos de personalidad diferentes. Es decir, *que cuando se especifica la información sobre quién tiene el poder o mando en el matrimonio, la covariación entre el sexo y el poder se elimina y es posible anular los estereotipos convencionales de género* (Cf., Eagly y Steffen, 1984; Lockesley, Borgida, Brekke, y Hepburn, 1980). Cuando el varón fue descrito como el que llevaba el mando en el matrimonio, tanto el varón como la mujer, fueron percibidos con estereotipos tradicionales. Cuando el poder fue dado a la mujer, los estereotipos de género cambiaban, la mujer fue percibida alta en instrumentalidad y baja en expresividad, mientras que el varón fue percibido alto en expresividad y bajo en instrumentalidad. Por tanto, en este estudio se concluye que *el factor que mueve el estereotipo de género es el poder y no el sexo, ya que*

intercambiando los roles tradicionales entre los dos sexos también cambian los estereotipos de género asociados a cada uno.

En un estudio posterior Gerber (1989b) encuentra que cuando a los estudiantes se les pide que describan las características típicas de un varón y de una mujer, sin decirles a qué se dedican, asumen que los dos tienen una relación tradicional y los describen con características de personalidad asociadas a este tipo de relación. Asumen que el varón es dominante en la relación, describiéndole alto en instrumentalidad. Mientras que asumen que la mujer está subordinada al varón, describiéndola alta en expresividad. Es decir, *cuando no se habla explícitamente de los roles entre varones y mujeres en una relación tradicional, la gente implícitamente los supone.*

Posteriormente, Gerber (1991, 1995) realizó otros estudios para examinar los aspectos tanto positivos como negativos de la instrumentalidad y de la expresividad. Expuso a estudiantes a una serie de condiciones donde en el primer caso el marido era descrito como violento hacia su mujer y en la segunda condición la mujer era violenta hacia su marido. *La persona violenta fue percibida más alta en instrumentalidad y la víctima fue percibida más alta en expresividad.* Sin embargo, aunque el varón y la mujer agresores fueran vistos más altos en instrumentalidad que cuando eran víctimas, *había diferencias en función del género.* Es decir, el varón víctima fue percibido más instrumental que la mujer víctima, mientras que la mujer víctima fue percibida más expresiva que el hombre víctima. Cuando el hombre era el agresor y la mujer la víctima, ésta era percibida más alta en expresividad negativa que el varón violento, y cuando el varón era la víctima, éste era percibido relativamente más bajo en expresividad negativa en comparación con la mujer víctima. En otras palabras, la persona violenta fue vista teniendo rasgos de personalidad instrumentales tradicionalmente asociados a los varones y la víctima fue vista teniendo atributos de personalidad expresivos asociados a las mujeres. Este estudio encontró que la información sobre violencia afecta no sólo a los aspectos negativos de la instrumentalidad y la expresividad, sino también a sus formas positivas. Otras investigaciones han mostrado que los dos sexos pueden ser percibidos diferentes en la intensidad de su expresividad e instrumentalidad incluso cuando se les asigna roles idénticos (Eagly y Steffen, 1984;

Gerber, 1988). La mujer que es el objetivo de la violencia, será percibida teniendo rasgos expresivos asociados con la feminidad (Straus y col., 1981, p. 191).

Otros autores como Geis y colaboradores (1984) encontraron que *la atribución de características masculinas y femeninas es función del rango relativo de la posición que ocupa una persona, más que del sexo al que pertenece*. Conway, Pizzamiglio y Mount (1996), han comprobado el impacto que tiene el rango social y ocupacional sobre la percepción social de la identidad y los estereotipos genéricos. Las personas que ocupan posiciones inferiores son percibidas como más comunales y menos agentes que las de rango superior, a las cuales se les atribuyen disposiciones personales consistentes con el comportamiento agente que se espera de su rango (Bonilla, 1998). Resultados similares han encontrado Escartí, A., Musitu, G., y Gracia, E. (1988), que observaron que las personas con un alto estatus y con gran autoridad se comportan de modo menos comunal y más agente que aquellas que tienen poco poder y estatus. De este modo, la simple percepción de la posición social de las mujeres, puede incitar a pensar que éstas poseen más cualidades comunales o expresivas y que los varones tienen más rasgos agentes o instrumentales. También Eagly y Steffen (1984) demostraron, en un interesante estudio, que el rol ocupacional es más importante que el sexo a la hora de influir en las opiniones sobre características comunales o agentes. Según estos autores, estos rasgos se han asociado tradicionalmente con el sexo porque éste siempre se ha observado covariando con el rol ocupacional.

En otro estudio más reciente llevado a cabo por Powlishta K. (2000) se comprueba, a través de fotografías de hombres-mujeres-niños y niñas, el impacto de la edad del objetivo en el estereotipo de género y si la atribución de rasgos de género estereotípicos en individuos variaba en función del objetivo y la edad del participante. Se encontró que tanto los adultos como los niños participantes mostraban evidencia de estereotipos de género. Los adultos no atribuyeron características femeninas a los varones. Los participantes de ambas edades vieron a los adultos (sin reparar en el sexo) como más masculinos y menos femeninos que cuando fueron los objetos los niños. Los varones objeto fueron calificados más masculinos y menos femeninos que las mujeres objeto. Además, los adultos y niños

atribuyeron más rasgos de feminidad hacia las mujeres objetivo que hacia los varones, aunque la interacción de este efecto fue más fuerte para los adultos participantes. Es decir, los niños fueron percibidos de manera más estereotipada que los adultos.

### **5.1.2. Investigaciones sobre la influencia del sexo en las percepciones, atribuciones y evaluaciones del comportamiento violento de los personajes implicados en una situación de violencia**

Aunque son numerosas las investigaciones en torno a las diferencias de género en el comportamiento agresivo (ver Baron y Richardson, 1994; Bjorkqvist, 1994; Eagly y Steffen, 1986; Frodi, Macaulay, y Thome, 1977; Hyde, 1984; Maccoby y Jacklin, 1980; Teiger, 1980), pocos estudios han examinado los efectos del sexo en las percepciones y atribuciones de la agresión o en las decisiones sobre si agredir o no a alguien, aunque exista una atención especial a cómo los estereotipos de género influyen en la evaluación de los actos violentos y personales en contextos no sexuales.

Respecto a la *evaluación del incidente agresivo, su importancia y seriedad*, las investigaciones llevadas a cabo por Harris (1991, 1994, 1995) muestran que los comportamientos dirigidos hacia la mujer son vistos más agresivos y evaluados más negativamente, que los comportamientos dirigidos hacia un varón. Las agresiones por parte de un varón fueron vistas más negativamente y percibidas más seriamente que la agresión por parte de las mujeres. Greenblatt (1983) también encontró que la gente percibe la agresión del marido más seria y con más probabilidad de hacer daño, que la agresividad de las mujeres. Smith y col. (1989) encuentran que generalmente se percibe el comportamiento de enfado de las mujeres mucho menos apropiado que el de los varones.

Harris y Knight-Bohnhoff (1996), realizaron otro estudio para comprobar si el sexo afectaba en la percepción de la agresión y si había una relación entre etnia, sexo y evaluaciones de la agresión. Utilizaron cuatro escenarios donde se manipuló el sexo del agresor y el de la víctima, posteriormente midieron cuán aceptable, agresiva, dañina y típica era la conducta agresiva. Encontraron que la agresión de un varón era considerada peor que la ejercida por una mujer, que la agresión dirigida hacia una mujer era percibida menos deseable que la dirigida hacia un varón, aunque muchos sujetos respondieron que la agresión tanto hacia un varón como hacia una mujer eran igual de serios. También encontraron que los sujetos que respondían consideraban que si estuvieran extremadamente enfadados, dirigirían su agresión hacia el varón en vez de hacia la mujer. Marks, M. A., y Nelson, E. S. (1993) realizaron otro estudio donde se expuso a estudiantes a ver cuatro videos sobre viñetas que representaban interacciones donde existía acoso sexual entre profesores y estudiantes, evaluándose el comportamiento del profesor. Se manipuló, para cada viñeta, el sexo del iniciador del comportamiento y el tipo de comportamiento. Los resultados muestran que los comportamientos de las mujeres profesoras, que iniciaban un comportamiento de acoso sexual hacia el estudiante varón, eran percibidos más apropiados que esos mismos comportamientos iniciados por los profesores varones hacia las chicas estudiantes en situaciones idénticas.

En estudios como el de Perles F. y Moreno M.P (2000) se analiza cómo *la provocación verbal por parte de la víctima, la descripción explícita de la agresión y el sexo de la víctima influyen en la evaluación de la imagen social de la mujer víctima de la agresión por parte de su pareja*. Estas autoras concluyen que la mujer es mejor valorada en todas las variables dependientes, tanto cuando es víctima como autora de las agresiones. Encontraron que cuando la víctima es mujer se considera mayor la importancia y la violencia del incidente, se le considera la víctima, se comprende su comportamiento, la gravedad de los daños físicos y psicológicos es mayor, es también mayor la responsabilidad del varón ante el incidente y la importancia de su comportamiento. Cuando la víctima es el varón, se piensa que es mayor su responsabilidad, que la agresión se produce por sus características de personalidad, que existe el deseo de ser castigado, que su comportamiento es más provocativo y se comprende y justifica más su comportamiento. Pierce y Harris



(1993) encontraron diferencias en la percepción de la víctima entre varones y mujeres, siendo en todas las variables más favorable la imagen percibida por las mujeres. También observaron en un estudio que los varones tendían a considerar al agresor menos responsable del incidente y a justificar el uso de la fuerza cuando la mujer, víctima de la agresión, había tenido un comportamiento verbalmente provocativo. Sin embargo, la investigación de Greenblatt (1983) muestra que la mujer era percibida mucho más responsable que el varón cuando uno de los esposos pegaba al otro, sin tener en cuenta si era la víctima o el agresor del incidente.

En otro estudio, Howard (1984a, 1984b) comparó la culpa que se le asignaba al varón, comparada con la mujer, cuando eran víctimas de dos tipos de asaltos (violación y robo). En ambos, a las mujeres víctimas de la violación se les atribuyó más culpa global y caracterológica que a los varones víctimas, y los sujetos atribuyeron culpa hacia la mujer en términos de las características que conforman los estereotipos de género (Howard, 1984, p. 279).

Respecto *al uso de violencia*, la investigación en los estereotipos de género ha mostrado que los varones son valorados más agresivos que las mujeres (ej: Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson, y Rosenkrantz, 1972; Ruble, 1983; Spence y Helmreich, 1978). Gerber (1991) encuentra que se percibe al varón violento más agresivo físicamente que la mujer agresora. Lyons, J. A., Serbin, L. A. (1986), hipotetizan que la posibilidad de que se atribuya más agresión hacia los chicos puede ser en parte una función de los sesgos de los observadores, encontrando que tanto varones como mujeres puntuaban más agresión en los chicos que en las chicas. En el estudio de Eagly y Steffen, (1986), ambos sexos juzgaron que, como media, las mujeres considerablemente eran menos probables de agredir que los varones. Lutz (1999) hipotetiza que la agresión indirecta debería ser percibida como más apropiada y efectiva cuando es llevada a cabo por mujeres que por varones. Los resultados que encuentran muestran que las respuestas directas, especialmente las verbales, fueron percibidas más efectivas y más probables que otras formas de agresión. Se percibió la agresión física como la más agresiva, efectiva y más probable de ser usada por los chicos que por las chicas. Las respuestas indirectas fueron consideradas menos

efectivas, menos agresivas y menos probables que las directas, sugiriendo que tales respuestas probablemente no encajan con las representaciones de la agresión que tiene la gente.

## **5.2. Investigaciones sobre las diferencias entre los sexos en las representaciones sociales de la violencia**

La investigación documenta que *las mujeres y los hombres mantienen distintas representaciones sociales de la violencia*. Dicha hipótesis surgió de un estudio preliminar realizado por Campbell y Muncer (1987) sobre las diferencias de género encontradas en una conversación social no estructurada sobre experiencias de violencia en varones y mujeres. Estas autoras sugieren que las mujeres perciben su propia agresión y la de otros en términos de una teoría expresiva, mientras que los varones la perciben como un acto instrumental. En este estudio encontraron que las mujeres percibían la agresión como una pérdida de autocontrol debido a una acumulación de estrés, siendo las consecuencias de éste acto negativas. Por otro lado, los varones percibían la agresión como un medio de imponer control sobre otros provocado por desafíos de su propia autoestima o integridad pública, además, de ser un medio para crear orden, la agresión ofrecía la posibilidad de obtener beneficios sociales y materiales, por lo que consecuentemente los varones veían la agresión más positiva que las mujeres. Campbell, A. Muncer, S., y Coyle, E. (1991) proponen que los dos sexos mantienen una distinción paralela en sus representaciones sociales de la agresión, las mujeres se subscriben en un modelo expresivo y los varones en uno instrumental. Así pues, estas autoras encuentran que el género tiene una relación significativa con la representación social de la violencia mantenida por los sujetos, aunque la narrativa y las revisiones metaanalíticas han indicado un número de variables en las cuales se realza, disminuye o eliminan la magnitud de esas diferencias de género (Ver, Frodi y col., 1977; Eagly y Steffen, 1986; White, 1983).

La investigación sobre el acoso y la coerción sexual también documenta que el *varón y la mujer difieren en la percepción que tienen de la seriedad y la importancia del*

*incidente, así como en la percepción de las motivaciones de los sujetos involucrados* (Abbey, 1987; Fitzgerald, Swan, y Fischer, 1995; Frazier, Cochran, y Olson, 1995; Garcia, Milano, y Quijano, 1989; Garrett-Gooding y Senter, 1987; Hutchinson, Tess, Gleckman, Hagans, y Reese, 1994; Koss, Gidycz, y Wisniewski, 1987; Marks y Nelson, 1993; McCaul, Veltum, Boyechko, y Crawford, 1990; McCormick, 1994). Los varones interpretan menos comportamientos sexuales dirigidos hacia las mujeres como agresivos o inapropiados que las mujeres. Sin embargo, estudios comportamentales han mostrado que los varones están mucho más lejos probablemente de producir daño físico o agravio en las mujeres que al contrario (Berk y col., 1983; Bureau of Justice Statistics, 1980; Dobash y Dobash, 1979; Eagly y Steffen, 1986).

Eagly y Steffen (1986) encontraron que las mujeres son más probables que los varones a creer que la agresión dañará al objetivo, que experimentarán ansiedad o culpa después de la agresión y que percibirán su propia agresión como más perjudicial que la de los varones. Las diferencias sexuales se encontraron en el hecho de que las mujeres perciben el comportamiento violento como un comportamiento que produce dolor al objetivo, ansiedad, culpa y peligro para uno mismo. La interpretación de estas autoras se basa en que las diferencias en agresión son una función de la percepción de las consecuencias de esta conducta y que son aprendidas como aspectos de los roles de género y otros roles sociales. Sin embargo, la investigación llevada a cabo por estas autores no examina la agresión en contextos organizacionales o relaciones personales, únicamente en encuentros entre extraños (Eagly, A.H. y Steffen, V. J. 1986).

En esta misma línea, Harris y Cook (1994) encontraron que las chicas de un colegio consideraban un incidente agresivo mucho más violento que los chicos encontrando que el maltrato hacia la esposa era visto más serio que el mismo incidente donde la víctima era un varón. También encontraron que las mujeres simpatizaban más con la víctima, pese a la similitud entre la víctima y el participante.

Howe, Herzberger, y Tennen (1988) informaron que las mujeres que respondían consideraban los actos de abuso emocional y físico mucho más severos de lo que lo hacían

los varones. Además, el comportamiento de una madre fue puntuado menos severo que el mismo comportamiento llevado a cabo por el padre. En una investigación realizada por Egerton (1988) se encontró que, mientras la mujer y el varón vieron la agresión de enfado como igualmente aceptable, la mujer percibió más costos normativos que el varón. Más específicamente, la mujer juzgó tener más relaciones de costo, más costes de autoestima y más problemas o desconcierto que el varón. Harris y Knight-Bohnhoff (1996), también encontraron que el género influía en las evaluaciones de la violencia, que las mujeres consideraban los incidentes de agresión mucho más serios que los varones. Greenblat (1983) encontró que cuando una mujer pega a su marido, esto es visto mucho más serio que cuando lo hace el marido a su mujer. La investigación de Collins y Blodgett (1981) encuentra que las mujeres ven el acoso como un problema social más serio que necesita ser remediado creyendo que ocurre más frecuentemente. Todos estos estudios están en consonancia con la idea de que las mujeres ven su propia agresión como expresiva, mientras que los varones la perciben como instrumental.

Respecto a las diferencias de género en la *percepción de que la víctima está provocando la situación de conflicto y desea ser agredida*, en las investigaciones llevadas a cabo por Slaby, R. G., y Guerra, N. G. (1988, 1989) se encontró que cuando se expone a varones y mujeres a situaciones de violencia hipotéticas, los varones, más que las mujeres, percibían hostilidad, estaban de acuerdo con la creencia de que la violencia incrementa la autoestima y que las víctimas no sufren. Por el contrario, las mujeres preguntaban en cada situación por más información, elegían la solución más efectiva, y puntuaban más que los varones en la creencia de que las víctimas de la agresión merecían ser victimizadas. Por otra parte, Lerner (1970) encontró que las chicas mantienen la creencia de que la víctima desea ser victimizada, posiblemente indicando una gran adherencia a la normativa de la creencia del mundo justo. En otro estudio realizado por García, L., Milano, L. y Quijano, A. (1989) se encontró que los varones percibían las aproximaciones más coercitivas cuando la víctima era una mujer, mientras que las mujeres las percibieron más coercitivas cuando la víctima fue un varón. Marks, M. A., y Nelson, E. S. (1993) comprobaron que en aquellas situaciones donde se representan interacciones de acoso sexual entre profesores y estudiantes, las chicas interpretaron los comportamientos mucho más acosadores y más

inapropiados que los chicos. Finalmente, diferentes formas de acoso se interpretaron siendo más apropiadas por las chicas estudiantes que por los chicos.

En cuanto a la violencia familiar, Koski y Mangold (1988) encontraron que las mujeres veían la violencia familiar como un problema más serio que los chicos y ambos sexos consideraban la violencia de una mujer mucho más aceptable que la violencia de un varón. En un estudio realizado por Smith K. y col. (1974) se encontró que los varones mantenían actitudes más positivas hacia la agresión que las mujeres. Posteriormente en otro estudio Smith, K. y col. (1989) encontraron que los varones percibieron a las mujeres en actitud de enfado más bien equilibradas, más apropiadas, y más frecuentemente envueltas en este tipo de comportamiento que los varones. En contraste, los varones puntuaron las reacciones del sujeto estímulo como más apropiado que las mujeres. Esto sugiere una gran aceptación de la expresión de la ira abierta por los varones y/o un incremento de la conciencia de las consecuencias de la expresión de la ira por parte de las mujeres (Smith, K. y col, 1989). Los hallazgos recogidos en la revisión de Smith (1984), han mostrado repetidamente que los varones son más favorables en las actitudes hacia la agresión y el comportamiento violento, y que es más probable que éstos aprueben el uso de la violencia en más cantidad de situaciones que las mujeres, en diversas áreas como en las relaciones internacionales y la guerra, en el control social y la imposición o cumplimiento de leyes, en las relaciones interpersonales y en la descripción de la violencia en televisión.

Otros estudios muestran que la gente piensa que no sólo la agresión entre las parejas es desviante, sino que ciertas formas de violencia marital son al menos necesarias, normales o buenas (Straus y col., 1981, p. 47). Por ejemplo, Stark y McEvoy (1970) encontraron en un estudio desarrollado en Estados Unidos, que una cuarta parte de los varones y una sexta parte de las mujeres consideraban que existían circunstancias en las que un marido tenía todo el derecho de golpear a su mujer; y un estudio realizado quince años después (Straus, Gelles y Steinmetz, 1980) encontraron resultados en la misma línea, justificándose las agresiones mutuas en la pareja. Incluso en algunas familias las esposas frecuentemente racionalizan la violencia de sus maridos hacia ellas y la ven justificada (Gelles, 1972). Las mujeres víctimas de la violencia a menudo informan que pueden entender la agresión de sus

maridos y que sienten que están haciendo lo correcto (Gelles, 1972, p. 81). En algunos casos se ha observado a las esposas provocando la violencia del marido para conseguir probar que él es un auténtico hombre (Gelles, 1972; Straus y col., 1981). Más recientemente, Díaz-Aguado, Martínez Arias y col. (2001) encuentran puntuaciones más sexistas y de justificación de la violencia en los adolescentes, por el contrario las adolescentes puntúan más alto en las creencias contrarias al sexismo. La tendencia a rechazar las creencias que conducen a la violencia en general está estrechamente relacionada con la tendencia a rechazar el resto de las creencias sexistas y de justificación de la violencia contra la mujer (Díaz-Aguado, M., y Martínez, R., 2001).

Archer y Parker (1994) obtienen datos para apoyar las diferencias entre varones y mujeres en las representaciones sociales de la agresión. Los varones- adultos o adolescentes- tienden a justificar, culpando a la víctima, en mayor medida que las mujeres (Monson y col, 1996; Caron y Carter, 1997; Workman y Freeburg, 1999; Falchikov, 1996), existe además una tendencia superior de los adolescentes a comportarse y a justificar la violencia en mayor medida que las adolescentes (Keltikangas y col, 1997; Pakaslati, 1997). Jenson y Gutek, (1982) encontraron que los varones frecuentemente atribuyen más responsabilidad a las víctimas del acoso sexual de lo que lo hacen las mujeres. Los estudios llevados a cabo por Hillier y Foddy (1993) hallaron que las mujeres culpan o responsabilizan a un marido abusivo más y a una mujer abusada menos de lo que lo hacen los varones, que culpan a la víctima más que las mujeres.

Kristinasen, C. M., y Giulietti, R. (1990), y de acuerdo con la teoría de Heider (1958), encontraron que los varones despreciaban y culpaban a la mujer víctima más, así como sus actitudes hacia las mujeres eran menos favorables. Las mujeres, por el contrario, tenían actitudes positivas hacia la mujer culpada, pero no la despreciaron. En esta investigación, los participantes leían un escenario que describía una situación de violencia. Los dos escenarios de disputa doméstica fueron idénticos, con la excepción de que la mujer víctima podía ser percibida erróneamente como provocando el incidente en uno de ellos. Después de leer los escenarios completaron las medidas de las variables dependientes y se pasó una lista de adjetivos bipolares. Se encontró que entre aquellos que leyeron el

escenario de provocación, en el cual la mujer víctima era más probable de ser percibida como instigadora de su asalto, las mujeres culpaban más a la víctima de lo que lo hicieron los varones. También se encontraron actitudes más favorables hacia las mujeres, por ejemplo, consideraban al marido abusador más responsable del asalto. Los varones expresaban actitudes más favorables hacia la noción de que la mujer era igual que el varón y además culpaban menos a la mujer víctima, la cual se suponía que provocaba a su marido. Se encontró que la mujer que había sido verbalmente agresiva hacia su marido, y que fue percibida como menos inocente, fue culpada y despreciada mucho más que la mujer que no provocó verbalmente a su marido. Aunque los participantes generalmente no culpaban o despreciaron a la mujer víctima que no provocó su ataque, los encuentros asociados con el escenario de provocación podría ser más relevantes para las percepciones de la mujer abusada.

En el experimento de Locke, L. M., y Richman, C. L. (1999) se utilizaron escenarios de violencia doméstica combinando la etnia de los maridos y la de las mujeres. Los participantes leían el escenario y completaban cuestionarios sobre sus actitudes ante el escenario, hacia la violencia doméstica y hacia la mujer. Los análisis mostraron que las mujeres, en relación con los varones, culpaban más al marido del abuso, simpatizaban más con la mujer y puntuaban el incidente como más serio. Los participantes tuvieron visiones más positivas de las mujeres y desaprobaron más fuertemente la violencia hacia la mujer. Esta investigación demuestra que el sexo y la etnia de los participantes, así como la del abusador y la víctima, tienen efectos en las actitudes hacia la violencia doméstica.

*Respecto a las diferencias entre varones y mujeres en la percepción del uso de violencia*, Lyons, J. A., Serbin, L. A. (1986), encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres cuando percibían el uso de violencia en escenas que mostraban interacciones entre niños. Cuando puntuaban una serie de dibujos de dos niños interactuando, los varones puntuaron a los chicos significativamente más agresivos que las chicas que no mostraban estos sesgos. Adicionalmente, se encontró que algunas formas de instrucción eliminaban los sesgos de la estereotipación de género, mientras que otras mantenían sesgos significativos entre varones y mujeres cuando eran observadores. Se

encontró que las mujeres percibieron las actividades mucho más coercitivas que los varones que vieron estas actividades más coercitivas cuando la víctima fue una mujer. Como el estudio de Smith y col. (1989) se encontró una interacción similar entre estas dos variables, indicando que, mientras que no hay diferencias en la forma en que varones y mujeres puntúan el escenario con una mujer víctima, los varones percibieron, más que las mujeres, a las víctimas masculinas del asalto sexual habiendo iniciado la conducta.

Todos estos estudios coinciden en que la percepción y evaluación de la agresión puede ser diferente para chicos y chicas en relación a los roles y estereotipos de género. Algunos comportamientos agresivos pueden ser más comunes en un sexo porque hay aspectos, no sólo de roles de género, sino otros roles sociales ocupados primariamente por ese sexo. Por ejemplo, una proporción sustancial de todos los varones ocupan roles militares y atléticos, y por lo tanto, reciben una socialización importante en agresividad en esos contextos (Eagly y Steffen, 1986). Finalmente, otro aspecto de los roles sociales, que es relevante en las diferencias entre sexos en la violencia, es la distribución de los sexos en roles de estatus altos y bajos (Eagly, 1983). De manera que, la magnitud de las diferencias de sexo en la agresión podría ser positivamente asociada con la tendencia de las mujeres a ver un comportamiento agresivo causando más daño a los otros. Otra probabilidad de las diferencias entre varones y mujeres, son las creencias sobre las consecuencias de la agresión y la tendencia de las mujeres a creer que sus comportamientos violentos provocan daños a otros. Como consecuencia, la magnitud de las diferencias entre los sexos en la violencia podrían correlacionar con la tendencia de las mujeres a percibir sus comportamientos agresivos como más peligrosos hacia ellas mismas de lo que lo hacen los varones. (Eagly, y Steffen, 1986).

Björkqvist (1994, p. 178) indica que “el sexo del oponente es de crucial importancia: los encuentros varón-varón, mujer-mujer, y mujer-varón deben ser distinguidos para cada uno”. Una forma de estudiar los efectos de los estereotipos de rol de género consistiría en presentar a los sujetos materiales con estímulos que sólo difieren en el sexo de las personas y examinar las diferentes respuestas que los dos sexos dan a los estímulos (Björkqvist, 1994, p. 178).



### **5.3. Investigaciones en torno a las diferencias entre sexos en la conducta violenta**

A menudo se ha sugerido que los varones usan la violencia más que las mujeres y que *el tipo de comportamiento violento difiere para los dos sexos*. Las investigaciones sobre las diferencias entre sexos desde el periodo de 1950 a 1960 (Ej: Terman y Tyler, 1954), han afirmado categóricamente que los varones son más agresivos que las mujeres y explican esta diferencia, al menos en parte, por la biología. Investigaciones posteriores (como White, 1983; Hyde, 1984; y Eagly y Steffen, 1986) son mucho más cautelosos, y aunque tienen conocimiento de las diferencias entre sexos, ofrecen opiniones sobre la controversia entre la biología versus la socialización. Han sido numerosas las investigaciones que se han realizado para comprobar las diferencias entre los sexos en el comportamiento agresivo. Y aunque en la mayoría de las revisiones de investigaciones psicológicas normalmente se indica que los varones son más agresivos que las mujeres, las mujeres, sin embargo, también lo son, y un objetivo importante en la investigación actual es cómo difiere el tipo de agresión empleada por el varón y por la mujer (Maccoby y Jacklin, 1980; Frodi y col., 1977; White, 1983; Hyde, 1984; Frost y Averill, 1982; Lambert, 1985; Huesmann y col., 1984; Eagly y Steffen, 1986; Huesmann y Eron 1989).

Uno de los principales argumentos de por qué los varones son más agresivos que las mujeres es el presunto enlace testosterona-agresión. La conexión entre el nivel de testosterona en la sangre humana o saliva y la agresión no está, sin embargo, establecida, y el enlace testosterona-agresión es muy incierto. Es verdad que a través de vertebrados no humanos, los varones son en general (físicamente) más agresivos que las mujeres. Sin embargo, esto no es cierto para todas las especies, como muestra Adams (1992). Los resultados con humanos son inconsistentes: algunos estudios encuentran una relación entre el nivel de androgénia y la agresividad (Ej.: Olweus, Mattson, Scallning y Lööw, 1980) mientras que otros no (Ej.: Lindman, Von der Pahlen, Öst, y Eriksson, 1992). Autores como Benton (1983a, 1983b, 1992) opinan que, sobre la base de los datos existentes, no hay razón para sugerir que la agresión humana se relaciona con el nivel de testosterona, ya

que la relación testosterona-agresión está basada principalmente en datos con animales, mientras que entre humanos, los mecanismos sociales y cognitivos juegan un mayor rol.

Sin duda, el libro decisivo para el estudio de las diferencias psicológicas basadas en el sexo ha sido el libro de Maccoby y Jacklin (1974). Su libro recoge las conclusiones de un estudio cuya finalidad fue analizar un amplio número de investigaciones para establecer, a partir de un recuento sistemático de los resultados obtenidos, los aspectos psicológicos que mostraban diferencias reales y no míticas entre los sexos. En cuanto a los rasgos de personalidad, se obtuvo apoyo experimental para la constatación de una mayor agresividad, tanto física como verbal, en los chicos. La tendencia de los varones a agredir más que las mujeres fue más pronunciado en las situaciones que daban la oportunidad para usar la agresión física en vez de la psicológica. La mayor agresividad de los varones fue más pronunciada en el laboratorio más que en la situación de campo y en contextos semiprivados más que en públicos o privados. También se encontró que las mujeres y los varones diferían en las creencias sobre las consecuencias de la agresión. Los varones respondían que su comportamiento agresivo podría causar menos culpa y ansiedad sobre el sufrimiento de otros y causar menos daño. Las mujeres creían que sus comportamientos agresivos las ponían en peligro, de manera que, las diferencias entre los sexos respecto al daño causado en otros/as fue un predictor significativo del tamaño del efecto. Aunque Maccoby y Jacklin (1974) concluyen que la agresión es el único comportamiento social en el cual hay claras evidencias de las diferencias entre sexos, la revisión de estas autoras en la literatura psicológica sugiere que la agresión no es una de las grandes diferencias de la investigación entre adultos. La discrepancia entre las definiciones populares y las de las ciencias sociales y psicológicas sugieren precaución a la hora de generalizar, a partir de este metaanálisis, diferencias entre los sexos a la hora de considerar un comportamiento como agresivo.

Con la finalidad de integrar resultados de estudios cuantitativos previos, Hyde (1984) sintetizó 143 trabajos, de los cuales 75 fueron recogidos por Maccoby y Jacklin y los 68 restantes, fueron entresacados de los Psychological Abstracts desde 1979 a 1981, incluyendo tanto muestras de sujetos estadounidenses como de canadienses de todas las

edades. La autora sugiere que, si bien las diferencias entre sexos fueron significativas con cualquier tipo de diseño (experimental/correlacional), método de evaluación (observación directa, informe realizado por el investigador, informe de los padres o docentes) y ante cualquier tipo de agresión evaluada (física, verbal), los resultados mostraron, sin embargo, una alta heterogeneidad. Se detectó que las investigaciones correlacionales arrojaban diferencias entre sexos en agresión mayores que las experimentales, no observándose diferencias ni en función del método de evaluación (observación directa/instrumentos de evaluación) ni en el tipo de agresión (física/verbal). Ahora bien, cuando Hyde realizó un análisis de regresión para evaluar el ajuste del modelo, encontró que tanto el método de evaluación como el tipo de agresión resultaban ser predictores significativos cuando la edad se consideraba covariante. Sin embargo, los resultados estadísticos no informan ni sobre el origen de las diferencias ni sobre las posibles interpretaciones (Hyde y Frost, 1993) (Martínez B. I. 1996).

Hyde (1984) concluye que sólo el 5% de la variación en las puntuaciones de agresión son explicadas por diferencias sexuales, mientras que un 95% está explicado por la variación de género u otro cambio. Encuentra que las diferencias entre sexos en general son pequeñas en estudios que son más recientes que en previos y sugiere posibles explicaciones sobre esto: a) Puede ser más probable que los hallazgos nulos hayan sido publicados; b) Experimentadores y observadores pueden haber cambiado su percepción de lo que es la agresión; y c) Las prácticas de socialización y normas culturales han cambiado. Minturn y Guthrie (1978) han demostrado el primer punto y el trabajo de Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen (1988) el segundo. Eron y Viemerö (1992) sugieren que las prácticas en la socialización han hecho que las mujeres aparezcan con un comportamiento más agresivo que de lo que se solía ver.

Otro meta-análisis relevante sobre las diferencias sexuales en agresividad ha sido el realizado por Eagly y Steffen (1986). Estas autoras revisaron 63 trabajos, tanto experimentales como de campo, limitando la revisión a muestras con sujetos de más de 13 años y a estudios cuya variable dependiente fue la conducta agresiva hacia otra persona. Fundamentándose en la Teoría del Rol Social (Eagly, 1987) para seleccionar los predictores

de las diferencias en función del sexo, los resultados obtenidos indican una ligera mayor agresividad por parte de los varones. Se encontró una tendencia mayor en los varones a agredir más en el laboratorio que en otros contextos y en la agresión física y psicológica. Sin embargo, las diferencias sexuales fueron inconsistentes a través de los estudios. En particular, la tendencia de los varones a agredir más que las mujeres fue más pronunciada para la agresión que ocasiona daño o dolor físico que para la agresión que produce daño social o psicológico. También se encontró que los sujetos agreden más a los varones que a las mujeres. La revisión crítica llevada a cabo por estas autoras permitió poner de manifiesto la acientificidad de numerosas creencias relativas a las diferencias sexuales que, lamentablemente persisten en la actualidad. Es probable que esta persistencia a través del tiempo, incluso en contra de las pruebas empíricas, se deba a la fuerza que tienen los estereotipos para perpetuar mitos, alimentando ideas que las diversas culturas desean creer.

Eagly y Steffen (1986) apuntan que los encuentros varón-mujer toman diferentes formas durante varios estadios de la vida y que la variación en la fuerza física puede ser un factor en el desarrollo de diferentes estrategias entre varones y mujeres. Durante la adolescencia, los encuentros varón-mujer son más raros que la agresión entre el mismo sexo. La competición entre los individuos del mismo sexo y la lucha por el estatus en la dominancia jerárquica en el mismo sexo, aparece más frecuentemente. Los encuentros entre adultos varón-mujer son probablemente más comunes por el hecho de que los dos sexos interactúan más que durante la adolescencia, encuentros que aparecen más en la familia, y en el trabajo. Así pues, la violencia en la familia puede causar considerablemente más daño que los conflictos con grupos secundarios, ya que los conflictos varón-mujer en el trabajo raramente se convierten en físicos, sino más bien en verbales o indirectos. Los encuentros violentos entre parejas muestran más características directas, especialmente la verbal y también la física. Puesto que los varones tienen más fuerza, las mujeres tienen que recurrir a la violencia verbal y a técnicas indirectas.

Eagly y Wood (1991) basándose en los resultados obtenidos en las revisiones meta-analíticas realizadas durante las dos últimas décadas, señalan que la aceptación unánime de las conclusiones de Maccoby y Jacklin fue prematura. Estas autoras consideran que las

diferencias constatadas entre los sexos pueden ser explicadas en términos de roles de género, ya que se adecuan a las creencias mantenidas en nuestra cultura sobre capacidades e intereses científicos, confirmando, de este modo, las expectativas normativas según las cuales los varones deben ser “agentes” y las mujeres “comunales”. La investigación actual pone de manifiesto que las conclusiones de Maccoby y Jacklin relativas a las variables comportamentales requieren una minuciosa revisión, dado que alguno de los denominados por ellas mitos no lo son tanto (Martínez, B. I. 1996)

En general, se ha encontrado que los chicos son más agresivos que las chicas (Hyde, 1984; Deaux, 1985; Parke y Slaby, 1983). A todas las edades, es más probable que los varones cometan más actos de violencia que las mujeres y que sean arrestados y encarcelados (U.S. Department of Justice, 1995). Además, las encuestas nacionales sugieren que los actos de violencia menores y las agresiones físicas son más comunes entre los adolescentes varones (Ej. Benson, 1993). Los investigadores sociales y del desarrollo han encontrado consistentes diferencias de género en la agresión física presentes desde la niñez temprana y permaneciendo estables a lo largo de la adolescencia. La tendencia de los varones a estar implicados en más agresiones físicas que las mujeres en todas las edades ha sido relevante en investigaciones longitudinales (Ej. R. B. Cairns, B. D. Cairns, Neckerman, Ferguson y Garipey, 1989) y en las revisiones metaanalíticas de estudios de corte transversal (Eagly, 1987; Eagly y Steffen, 1986; Hyde, 1984; Knight, Fabes, y Wilson, 1996) empleando múltiples métodos de recogida de datos (Carlo, G. y col. 1999). Por otro lado, se ha encontrado una mayor tendencia en las mujeres a usar la violencia indirecta (Archer y col., 1988, 1994, 1989; Björkqvist y col., 1992; Cairns y col., 1989; Lagerspetz y col., 1988). Como Archer y col., (1988) apuntan, la violencia indirecta de las chicas puede ser altamente específica del contexto, siendo cada resultado inaplicable en diferentes circunstancias.

Aunque se ha pensado a menudo que las mujeres son verbalmente más agresivas que los varones, la investigación no ha confirmado del todo este hecho. Bandura (1973) no encontró en sus estudios diferencias respecto a la agresión verbal, mientras que Sears, Rau y Alpert (1965) encontraron que los chicos son verbalmente más agresivos que las chicas.

Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1992) sugieren que la razón de esta discrepancia, entre la observación diaria y los hallazgos en la investigación se encuentran en el hecho de que hay en la actualidad diferentes tipos de agresión verbal que no se han distinguido por medio de las técnicas de medida existentes. Por el contrario, los diferentes tipos han sido tan confundidos que los resultados obtenidos también son confusos.

Tras muchas revisiones sobre las diferencias sexuales en relación a la violencia, en los últimos años se ha escrito específicamente poco sobre las diferentes formas de comportamiento agresivo en las mujeres, de manera que esto parece presuponer que los varones son, en general, más agresivos que las mujeres, o que los varones son, en general, no más agresivos que las mujeres. La investigación en violencia ha sido con muy pocas excepciones (notablemente la revisión crosscultural de Burbank (1987), sobre la agresión femenina) etnocéntrica. Las revisiones mejor conocidas sobre las diferencias sexuales en violencia se basan en los análisis de estudios Norteamericanos (Hyde, 1984, 1986; Eagly y Steffen, 1986). Es obvio, por tanto, que las inferencias en muchos casos puedan ser debidas únicamente a la cultura en la que se llevan a cabo los estudios. Rohner (1976) examina una muestra de 101 sociedades y revisa 130 estudios realizados en Estados Unidos, encontrando que la cultura predice mucho más la agresión que el género. Frodi, Macaulay y Thome (1977) en un estudio sobre la revisión de las diferencias sexuales en relación a la violencia, encuentra que en 314 estudios experimentales en el periodo de 1967 a 1974, el 54% conciernen sólo a varones, mientras que el 8% describen la agresión en experimentos en los cuales sólo las mujeres toman parte. Los estudios observacionales se han centrado inevitablemente en la investigación de la agresión física (típicamente masculina), mientras que la *indirecta* (más típica de las mujeres, de acuerdo con Lagerspetz, Björkqvist y Peltonen, 1988) o alguna señal que intenta causar *daño psicológico* (también más típica en mujeres, de acuerdo con Eagly y Steffen, 1986) son mucho más difíciles de observar. Si limitamos la agresión sólo a estrategias físicas, entonces si que es cierto que los varones son más agresivos que las mujeres, al menos en las sociedades occidentales, pero como muestran los estudios antropológicos, como las investigaciones de Fry (1998, 1990, 1992), Cook (1992) o Burbank (1987, 1994), no es una verdad universal y no se sostiene para todas las culturas.

El estudio de Burbank (1987) señala que la agresión femenina puede aparecer en una gran variedad de formas en diferentes culturas. Encontró que las mujeres son, a menudo, más agresivas hacia otras mujeres que hacia los varones. En su revisión sobre la agresión femenina en 137 sociedades, encontró que el adulterio por parte del marido es la razón más frecuente de la agresión física de las mujeres contra su pareja masculina. Entre la gran variedad de actos de agresión de las mujeres hacia sus maridos en las diferentes culturas, encontró que luchaban contra él con armas, destruían su propiedad, le disparan fuera de casa o en la noche, o no le cocinan ni le hablan, etc.

Una ojeada a las cifras correspondientes a los delitos violentos entre la gente joven, indica que las chicas parecen pisarles los talones a los chicos: en 1950 solo el 1,3 por ciento de los delitos violentos cometidos en Gran Bretaña por menores de diecisiete años eran obra de chicas, pero en 1977 las cifras se habían disparado hacia arriba hasta superar el 16 por ciento. En Norteamérica, el número de mujeres detenidas por haber cometido delitos graves tales como atracos y robos se multiplicó por cuatro entre los decenios de 1930 y 1970 (Nicholson J., 1987). En otros estudios más recientes se ha encontrado que las mujeres son más propensas que los varones a tener serias disputas domésticas (Bograd, 1990; Cantos, Neidig, y O'Leary, 1994; Cose, 1994; Holtzworth-Munroe y col., 1995; Mercy y Saltzman, 1989; White y Kowalski, 1994). En estudios americanos hay evidencia de que las mujeres en casa pueden ser igual de agresivas que su marido, sin embargo, la seriedad del daño físico es señalado siendo más frecuente como resultado de la violencia del marido (Ej.: Straus, Gelles y Steinmetz, 1980). Otros estudios sobre la agresión física revelan que los varones y mujeres con relaciones de pareja y casados informan de aproximadamente la misma proporción de agresión y victimización (ver O'Leary, Barling, Arias, Rosenbaum, Malone y Tyree, 1989, Sugarman y Hotaling, 1989). O'Leary, K. D., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A., Malone, J., y Tyree, A. (1989), encontraron que en una muestra nacionalmente representativa de jóvenes adultos el 37% de los varones y el 43% de las mujeres informaron agresividad contra su marido o pareja en el pasado año. Pulkkinen (1987) encuentra que la agresión ofensiva a los 8 años correlaciona con problemas de violencia y criminalidad en la adultez y que son más comunes entre varones

que entre mujeres. La agresión defensiva no tienen un poder predictivo comparable, ésta tiende a ser más típica en mujeres que la agresión ofensiva. Esto está en concordancia con los hallazgos encontrados respecto a que las mujeres reaccionan a la provocación casi tanto como los varones (Frodi y col., 1977). Lambert (1985) encuentra en un estudio transcultural que los chicos usan una estrategia de agresión directa y de devolver la agresión más frecuentemente que las chicas. Cuando el conflicto ocurre, las chicas intentan, más que los chicos, evitar la confrontación directa. En un estudio llevado a cabo por Leymann y Tallgren (1989) sobre el comportamiento agresivo, las mujeres cotilleaban y hablaban mal sobre sus enemigos mucho más de lo que lo hacían los varones. Andreu J.M., Fujihara T. y Martínez J. (1999) encontraron que los varones puntúan más alto que las mujeres en agresión física y verbal, en las dos la representación expresiva de la agresión fue significativamente más alta en mujeres estudiantes. Feshbach (1969) encuentra en un estudio observacional que las chicas excluyen a un nuevo miembro del grupo (un tipo de agresión indirecta) más que los chicos. Whitney y Smith (1993) encuentran que las chicas de colegios británicos exceden a los chicos en bullying indirecto (maltrato indirecto). Olweus (1978), investigó el bullying entre los adolescentes de una escuela, siendo de la opinión de que el bullying ocurre raramente entre chicas adolescentes, así que las excluyó como sujetos de la investigación, aunque más tarde cambió su opinión y ahora está investigando el bullying entre las chicas (Ej. Olweus, 1986). En un estudio llevado a cabo por Campbell, Muncer y Gorman (1993) se evaluaron las representaciones de la agresividad expresivas e instrumentales. En las dos muestras encontraron que los varones puntuaban más alto que las mujeres en agresión física y verbal, siendo la representación expresiva de la agresión, significativamente más alta en mujeres.

Investigaciones desde Finlandia (Ver Lagerspetz y col., 1988; Björkqvist y col., 1992a, 1992c; Lagerspetz y Björkqvist, 1994) están poniendo de moda una nueva forma de investigación. En un estudio previo, Lagerspetz y col., (1988), sugieren que el uso de estrategias de agresión verbal es quizá la característica más típica del comportamiento agresivo de las mujeres. La agresión verbal se iguala en ambos sexos al menos a la edad de 11 años. Se encontró que mientras los varones usan medios directos de agresión (tanto física como verbal), las chicas usan medios típicamente indirectos como la manipulación



social para infligir daño mental. En otro estudio (Björkqvist y col., 1994) se encontró que los chicos usan la agresión directa (Ej., física y verbal) mucho más que la indirecta (Ej., difundir rumores). La agresión física de los varones hacia otros varones fue más prevalente que la agresión física de varones a mujeres. Los chicos informaron significativamente más de haber producido algún daño que las chicas, pero no significativamente más que las chicas. Los chicos informaron menos de ser víctimas de una agresión no física por parte de un varón que las chicas, pero los informes de agresión incluyeron más de un incidente de agresión no física de varón a varón que de varón a mujer. Inesperadamente algunos items de agresión no física fueron significativamente menos prevalentes en la agresión de varones a varones que de varones a mujeres. Las chicas puntuaron significativamente más alto en informar ser víctimas de la agresión física y no física que los chicos, que informaron ser más agresores hacia las chicas. Los chicos fueron más agresivos hacia otros chicos que hacia las chicas, informaron haber causado más daño y miedo pero no más agresión hacia otros chicos de lo que lo experimentaron. Contrariamente, las chicas informaron experimentar más daño y miedo que los chicos. Los informes de la agresión en chicas indican más agresión inter que intra sexos. Estos descubrimientos sobre los informes de las víctimas en agresiones intersexos son consistentes con los descubrimientos previos acerca de un mayor uso por parte de las mujeres de la violencia y la agresión no física (Capaldi y Crosby, 1997). También son consistentes con investigaciones previas acerca de que es más grande el miedo del sexo opuesto encontrado sobre las víctimas mujeres que sobre las víctimas varones (Ej. Morse. 1995). La investigación en agresión intersexual indica que los informes del agresor pueden ser menos seguros que los de las víctimas especialmente en los agresores varones (Ej. Archer, 1999; Hilton y col., 1998).

Österman, K., Björkqvist K., Lagerspetz, K. y col. (1998) llevaron a cabo un estudio transcultural con chicos y chicas de 8, 11 y 15 años en Turkía, Finlandia, Israel, Polonia y Roma, encontraron que la agresión indirecta fue usada preferentemente por las chicas en los tres grupos de edad. La verbal fue el segundo tipo más utilizado y la física el menos utilizado disminuyendo con la edad, siendo la agresión indirecta el estilo menos utilizado por los chicos. También encontraron que la agresión en el grupo de 15 años es más común

en el mismo sexo que entre sexos diferentes (Björkqvist y Niemelä, 1992; Lagerspetz y Björkqvist, 1994).

Todos estos estudios han demostrado que las chicas usan la *agresión indirecta* significativamente más que los chicos desde los 11 años en adelante. Estos estudios se basaron en heteroinformes en muestras de adolescentes usando una escala específica para medir la violencia indirecta. En adultos también se encontró que las mujeres usaban más que los varones las agresiones indirectas según los autoinformes (Björkqvist y col., 1994). Estos estudios también sugieren que la preferencia de las mujeres por la agresión indirecta es válida en una gran variedad de contextos culturales. En diferentes situaciones las mujeres eligen diferentes estrategias de agresión dependiendo de qué intentan conseguir. Las mujeres están socializadas para asociar resultados negativos con la agresión directa (culpa y vergüenza), mientras que los chicos ven la agresión como significado de resultados positivos como poder, control y estatus (Campbell, 1986). Así, las mujeres probablemente adoptan la agresión indirecta como lo más apropiado para responder, ya que esta estrategia ofrece un significado de agresión sin el daño de la desaprobación social y el peligro físico.

Algunos estudios indican que la tendencia hacia la agresión incrementa con la edad (Ej. Cairns y col., 1989; Eron y col., 1984, 1990; Ferguson y Rule, 1980) mientras que otros sugieren lo contrario (Ej. Loeber, 1982). En otros estudios (Ej. Ledingham y col., 1982) la agresión se ha visto igual durante la niñez, adolescencia y adultez. Las razones de estas diferencias se deben a los contextos, definiciones y operacionalizaciones de la agresión. En un estudio llevado a cabo por Lindeman, M., Harakka, T., y Keltikangas-Jarvinen. L., (1997), se encontró que la agresión se desarrolla curvilineamente en la adolescencia, se usa como reacción en la preadolescencia (11 años) y se usa más comúnmente como reacción en la mitad de la adolescencia (14 años). En el final de la adolescencia (17 años) el ascenso de la agresión de los chicos volvió al mínimo nivel como en la preadolescencia, mientras que la agresión de las chicas declinó al nivel más bajo observado en este estudio. Los resultados de este trabajo están en la misma línea con los encontrados respecto a que los chicos son más agresivos que las chicas tanto en agresión directa como indirecta (Ej. Deaux, 1985; Hyde, 1984; Parke y Slaby, 1983).

En conclusión, la investigación confirma que la diferencia en el tipo de violencia está encarnado en los estereotipos públicos del comportamiento de los varones y mujeres (Broverman y col., 1972; Spence y col., 1975). Además, se ha encontrado que todos estos estudios han sido limitados en uno u otro aspecto, puesto que las diferencias entre los sexos, han fracasado en la aparición de test de personalidad de hostilidad o agresividad (Frodi et al., 1977; Hyde, 1986; Tavris, 1989); se han encontrado que son más grandes en público que en situaciones privadas (Hyde, 1986; Kruttschnitt, 1990; Straus y Gelles, 1990), y son mayores para la agresión física que para la agresión verbal y psicológica (Eagly y Steffen, 1986; Hyde, 1986).

Hay buenas razones para dudar en el debate entre si un sexo es más o menos agresivo que otro. Primero está el hecho de la agresión entre grupos, o la agresión interpersonal con un grupo, o con una familia. Segundo, el sexo del oponente es de crucial importancia: varón-varón, mujer-mujer, y varón-mujer, los encuentros deberían ser claramente distinguidos unos de otros. Con respecto a la agresión interpersonal el encuentro con el mismo sexo es, por ejemplo, mucho más frecuente que con los encuentros entre sexos diferentes (Björkqvist y Niemelä, 1992; Burbank, 1987). De acuerdo con los teóricos de la socialización (Martín, Maccoby, y otros, 1981; Ruble y Martín, 1998), los varones están expuestos a prácticas parentales que promueven la rudeza y derrota y a comportamientos físicamente agresivos, mientras que las chicas están expuestas a prácticas parentales que promueven el cariño y las relaciones interpersonales próximas (Gilligan, 1982). Estas prácticas de socialización diferenciales parecen fomentar la agresión física más extendidamente en varones que en mujeres (aunque hay evidencia de que las mujeres se comprometen en más agresión relacional que los varones (Ver Coie y Dodge, 1998; Crick y Grotpeter, 1995).

#### **5.4. Otros aspectos del género implicados en la conducta violenta y en las representaciones sociales que se tienen de ésta**

Un gran número de investigaciones ha tratado de averiguar los distintos aspectos del género implicados en el mantenimiento de las diferencias entre varones y mujeres en las representaciones sociales que estos tienen de la violencia. Uno de estos aspectos es averiguar cómo la *orientación de género* está relacionada con las representaciones sociales que varones y mujeres tienen del comportamiento violento y cómo se relaciona con otras variables como la justificación y las actitudes hacia la violencia, el uso de ésta, etc.

Gilligan (1982) sugirió que las diferencias entre varones y mujeres en las representaciones sociales de la violencia son un componente de la orientación de género más que del género per se. Otras autoras como Spence (1985), sugieren que uno de los aspectos del género implicados en el mantenimiento de las diferentes representaciones sociales es el *rol de género*, particularmente manifestado en estilos interpersonales expresivos e instrumentales. La orientación expresiva, que da preferencia a la crianza, soporte, y mantenimiento de las relaciones, se ha encontrado ser característica de las mujeres. Estas cualidades pueden ser asociadas con una visión de la agresión que destruye las relaciones e indicativa de una disfunción personal. Por el contrario, una orientación instrumental, que implica competición, independencia y autonomía, típica de los varones, puede llevar a la visión de la agresión como un medio de control a través de otros. Los meta-análisis realizados sobre las diferencias psicológicas en función del género entre 1958 y 1992 (Feingold, 1994; Martínez Benlloch, 1998), encuentran apoyo a la dualidad descrita por Bakan (1966) sobre una orientación instrumental o agencial en los varones versus una orientación comunal o expresiva en las mujeres. En este análisis de las diferencias sexuales en masculinidad y actitudes de rol sexual, Galambos, Almeida, y Petersen (1990) realizan un estudio longitudinal con 200 adolescentes chicos y chicas con media de edad de 11.6 años. Los resultados muestran que las diferencias sexuales en masculinidad y actitudes de rol sexual se incrementan a través de los grados, pero no las diferencias en feminidad. Estos resultados dan soporte a la hipótesis de la intensificación del género, que supone que el

comportamiento, las actitudes, y las diferencias psicológicas entre los/las adolescentes incrementan con la edad y son el resultado de un incremento en la presión de la socialización conforme a los roles de género masculinos y femeninos. Sin embargo, los roles en el timing puberal pueden no ser tan fuertes como previamente se suponía.

Por otro lado, Twenge, J. M. (1997) demuestra en un estudio que los cambios culturales y el ambiente pueden afectar a las personalidades individuales. Utilizó el cuestionario de Bem (BSRI) y el de Spence (PAQ) para evaluar estos cambios, encontrando que las mujeres han incrementado en sus estereotipos masculinos. Aparece un incremento de las puntuaciones masculinas para las mujeres en el factor de masculinidad del PAQ y un incremento del factor femenino del BSRI en los varones.

En un estudio más reciente, llevado a cabo por Díaz-Aguado, Martínez, Martín y Toldos (2001), se encuentran cambios importantes en la superación del estereotipo femenino, el conjunto de valores y problemas tradicionalmente asociado al estereotipo femenino de expresividad-comunalidad parece haberse modificado en la imagen real e ideal de los y las adolescentes, en ambas, la dependencia y sumisión quedan fuera de dichas características. Por el contrario, el conjunto de valores y problemas tradicionalmente asociados al estereotipo masculino de agencia e instrumentalidad se mantiene en el autoconcepto real. En dicho estudio se encuentra que se mantienen algunas de las diferencias tradicionales, pero se supera la tendencia de las mujeres a la dependencia, pasividad y sumisión. Los chicos siguen viéndose más orientados al dominio y con menos sensibilidad socioemocional de lo que se ven las chicas.

En el estudio de Spence y Helmreich (1978) también se encuentran diferencias psicológicas en función del sexo. Spence y Helmreich encontraron en 1400 chicos y chicas de un colegio, que los chicos adoptaron una visión más tradicional de los roles sociales de las mujeres que las propias mujeres. Bernard y Bernard (1984) encontraron la misma disparidad de actitudes entre los sexos. Martín (1976), Roy (1977) y Walker (1979) han sugerido, basándose en observaciones clínicas, que los sujetos implicados en relaciones violentas tienden a mantener una visión más tradicional de los roles sexuales de los varones

y de las mujeres. El varón abusivo es descrito como dominante, controlador, autoritario e incluso “macho”, mientras que la mujer abusada es descrita como sumisa, subordinada y en general funcionando como complemento del rol tradicional masculino. Estos resultados indican que estos varones son relativamente tradicionales en sus actitudes hacia las mujeres, fue típica la necesidad de control y dominación hacia sus parejas, junto con los celos, y con una fuerte identificación masculina (Bernard y Bernard, 1984). Sin embargo, estos varones describen frecuentemente a sus parejas como femeninas, asertivas y pasivas (Martín, 1976; Roy, 1977; Walker, 1979). También se encontró que las chicas respondían de manera menos tradicional que los chicos. Los adolescentes de los países más ricos e individualistas respondieron menos tradicionalmente que los de los países más pobres y colectivos. En conclusión, se encuentra que las chicas mantienen unas actitudes más liberales sobre los derechos y roles de la mujer que los chicos (Basow, 1982; Basow, 1986; Caballero, 1971; Gibbons y col., 1990; Intons-Peterson, 1988; Kremer y Curry, 1987; Offer y col., 1988; Seginer, Karayanni y Mar'i, 1990). Estos estudios reflejan que, aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo en ambos grupos de chicos y chicas (Klein y col., 1997; Strauss, Kantor y Moore, 1997), dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente en los varones. Se observa en este sentido que las chicas tienen un nivel superior de conocimientos sobre el género que los chicos (Signorella y col., 1993), manifiestan actitudes más flexibles que ellos (Slaby y Frey, 1975), y una mayor tendencia al cambio en la identidad de género (Pastorino y col., 1997).

La teoría del esquema de género, propuesta por Bem (1981b), integra todas estas ideas, Bem hipotetizó que los individuos estereotipados sexualmente difieren de los no estereotipados en el modo en que organizan la información relativa al sexo. Los estereotipados se distinguen de los no estereotipados, no en la cantidad de masculinidad o feminidad que poseen, sino en que sus conceptos y sus conductas se organizan en función del género. Estos sujetos utilizan el género como estrategia para organizar el procesamiento de la información sobre sí mismos y sobre los demás. En un estudio sobre latencia de respuesta, encontró que los individuos tipificados sexualmente respondían más rápidamente que los no tipificados cuando los estímulos de información mostraban estereotipos

sexuales. Los individuos no tipificados sexualmente no manifestaban preferencias a la hora de responder sobre estereotipos sexuales y otras informaciones (Bem, 1981b). En un segundo estudio, Bem (1981a) investigó el proceso de información autorreferencial respecto a los individuos sexualmente tipificados y no tipificados. Encontró que los primeros tendían a realizar más juicios sobre sí mismos cuando los juicios incluían atributos sobre estereotipos sexuales. De ambos estudios Bem concluyó que la tipificación sexual deriva, en parte, de un esquema cognitivo de género que conduce y mediatiza el procesamiento de la información, incluyendo la información sobre uno mismo.

El estereotipo de violencia masculina, es otro de los aspectos que se ha estudiado y que anticipa una interacción entre el género y la orientación de género (Bernard y Bernard, 1984, Goldstein y Rosenbaum, 1985). Esto sugiere que la violencia física es de las normas de rol tradicional de los varones, y que la mayor agresividad en las relaciones de pareja se da en aquellas donde los varones poseen una fuerte y tradicional orientación masculina. En el estudio de Spence y Helmreich (1980) se encontró que los varones que han admitido haber sido abusivos hacia su pareja, obtuvieron puntuaciones claramente más estereotipadamente masculinas que los que nunca habían abusado. Esto no implica que los varones no abusadores fueran menos masculinos que los abusivos. Por otro lado, se encontró que las mujeres que experimentaron abuso en sus relaciones, obtuvieron puntuaciones menos claras en la tipificación femenina.

Otros estudios confirman los resultados anteriores, Weisbuch, M., Beal, D. y O'Neal, E. C. (1999), encontraron que los varones con altas puntuaciones en masculinidad fueron abiertamente más agresivos que los varones con baja masculinidad, encontrándose una fuerte relación entre las puntuaciones de la masculinidad en el cuestionario de Bem y la agresión abierta. Thompson, E. H. (1991) trata de clarificar la cuestión de cómo el sexo y la orientación de género están relacionados con el conflicto dentro de las relaciones de pareja. En este estudio se encontró que la mayor agresividad en las relaciones de pareja se daba en los varones con una fuerte orientación masculina. Es decir los varones que usan la agresión física, tienen altas puntuaciones en masculinidad y bajas en feminidad, que las mujeres y los varones que no usan la agresión física. Al mismo tiempo se encontró que las mujeres

que habían usado la agresión obtenían las mismas puntuaciones en masculinidad que los varones agresivos. Cuando se hacen comparaciones de las diferencias sexuales, los varones y mujeres informan de igual uso de agresión física con sus parejas. De manera que, los resultados de esta investigación indican que es la orientación de género y no el sexo la variable que se relaciona con quién inflige y recibe la agresión física mientras se tiene una relación, una orientación de género masculina predice el uso de la violencia tanto en varones como en mujeres en la relación de pareja. Los resultados indican que la especificación del sexo explica que el uso de la agresión física es el camino por el que los varones mantienen su masculinidad y refuerzan su estatus (Toby, 1966).

El trabajo de Malamuth, N. M., y Wilmsen T. R. (1994) se basa en la cuestión de cómo es el perfil del varón que es más probable que cometa una agresión. En un estudio anterior realizado con estudiantes de institutos (Malamuth y col., 1991), al igual que con muestras de estudiantes canadienses y no estudiantes (Malamuth y col., 1993a,b), se encontró que el perfil de personalidad "masculinidad hostil" o "dominancia hostil", es una característica importante de los varones que cometen actos sexuales y agresiones no sexuales contra las mujeres. Además, se encontró otro componente calificado como "promiscuidad sexual" u "orientación sexual impersonal". El perfil de masculinidad hostil ha sido descrito como la combinación de: un deseo de control y dominación particularmente en las relaciones hacia las mujeres, además de una orientación insegura, defensiva, y desconfianza hacia éstas. Estos hallazgos (Malamuth y col., 1991) sugieren que el perfil más común de los varones sexualmente agresivos en la población general es que son relativamente altos en masculinidad hostil y orientación sexual impersonal, encontrando que los varones más altos, tanto en agresión sexual como no sexual, manifestaron tener niveles más altos de promiscuidad sexual y masculinidad hostil. También se encontró que la hostilidad masculina estaba fuertemente influenciada por las actitudes que aceptan o justifican la agresión, variable que a su vez estaba influenciada por la delincuencia. En una investigación anterior Malamuth (1988) encuentra que existen diferentes factores que predicen la agresión que ejercen los varones contra las mujeres pero no contra otro varón en una situación de laboratorio, entre estos factores está, la dominancia



como un motivo para el sexo, el psicoticismo y el arousal sexual en respuesta a la agresión contra la mujer.

En los numerosos esfuerzos que se han llevado a cabo para explicar el abuso por parte de un cónyuge hacia el otro, un gran número de autores ha sugerido que una variable crítica son *las actitudes de rol sexual* (Coleman, 1980; Steinmetz, 1978, Straus, 1978; Straus , Gelles y Steinmetz, 1980). Se ha sugerido que los hombres que mantienen actitudes tradicionales hacia las mujeres aprobarán más el uso de la fuerza física hacia éstas. Mientras que esto aparece ampliamente aceptado, hay poca evidencia empírica para mantener esta asunción. Coleman (1980) en un estudio con 33 maridos que habían sido agresivos, encontró que éstos tendían a mantener estereotipos sexuales rígidos, asociación que no fue confirmada en poblaciones no clínicas. En un estudio posterior realizado por Finn, J., (1986), se examinó la relación entre las actitudes de rol sexual y hacia la violencia matrimonial en una población no clínica. Los resultados reflejaron que existe una asociación positiva entre las actitudes de rol sexual y la aprobación del uso de la fuerza física por parte de los maridos contra las mujeres, que los varones mantenían significativamente más actitudes de rol tradicional que las mujeres y que una orientación de rol sexual tradicional fue el predictor más fuerte de las actitudes que justifican la violencia matrimonial. Posteriores análisis revelan que las actitudes de rol tradicional tuvieron más poder que la raza y el sexo en la predicción de las actitudes que justifican la violencia matrimonial.

En otras investigaciones se observa una relación entre la forma sexista de construir la identidad masculina, el rechazo a las actitudes igualitarias y la tendencia a justificar la violencia contra las mujeres culpando a la víctima (Caron y Carter, 1997). Smith, K. C., Ulch, S. E., Cameron, J. E., Cumberland, J. A., Musgrave, M. A., y Tremblay, N. (1989), encuentran que los sujetos con altas puntuaciones en la escala de masculinidad de la escala de atributos personales, a diferencia de los bajos en masculinidad, puntuaban el comportamiento en una serie de viñetas agresivas como más equilibrado y apropiado. Por otro lado, los sujetos con altas puntuaciones en la escala de feminidad, puntuaron el

comportamiento en las viñetas no agresivas como más equilibrado y apropiado que los sujetos con bajas puntuaciones en la escala de feminidad.

En otro estudio llevado a cabo por Hillier y Foddy (1993), los sujetos completaron un cuestionario que contenía ítems demográficos y seis viñetas de asalto hacia la mujer que variaban en el nivel de provocación. Encontraron que las características del observador en una situación de violencia influye en los juicios sobre quién tiene la culpa del conflicto. Los resultados mostraron que las actitudes de rol sexual tradicionales predicen la culpabilidad hacia la mujer víctima del asalto, es decir, los sujetos con actitudes tradicionales culpaban a la víctima más y al agresor menos. Resultados que sugieren que las atribuciones no sólo implican una simple aplicación de los universales esquemas de información universales hacia las mujeres asaltadas, sino que están influenciadas por creencias individuales y actitudes acerca de la igualdad de derechos y roles para la mujer. También se encontró una interacción entre la provocación y la escala de actitudes hacia la mujer, los sujetos con actitudes negativas hacia la mujer culpaban más a la víctima y menos al agresor en las situaciones de más provocación que en las de menos, donde culpaban más al agresor. Por el contrario, aquellos con actitudes más igualitarias culpaban más al agresor que a la víctima a través de todas las condiciones de provocación.

En una muestra con estudiantes universitarios realizado por Shotland y Goodstein (1983), aquellos con actitudes tradicionales culpaban a la víctima de la violación más que los observadores más igualitarios. Burt (1980) encontró una relación positiva entre la aceptación de los mitos de la violación y la justificación de la violación. Los resultados encontrados por Howard, J. (1984) también muestran que la gente que mantiene actitudes tradicionales hacia los roles de género culpan más a las mujeres víctimas que a los varones víctimas.

Más recientemente, Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martínez Fernández, B. (2001) encuentran correlaciones en los chicos entre la aceptación de las creencias sexistas sobre diferencias psicosociales entre varones y mujeres, la justificación de la violencia como reacción y su falta de sensibilidad emocional, considerada tradicionalmente

como femenina. También encuentran que el rechazo a la sensibilidad socioemocional está estrechamente relacionado con factores que miden creencias sexistas. En el caso de las chicas se observa una correlación negativa entre las creencias sexistas sobre diferencias psicosociales entre varones y mujeres, la justificación de la violencia reactiva y la sensibilidad socioemocional de las adolescentes, correlación que pone de manifiesto que los valores tradicionalmente femeninos no están en la actualidad asociados a una identidad estereotipada en las adolescentes.

## **5.5. Conclusiones**

Todas las investigaciones, estudios y disparidad de resultados encontrados en torno a las relaciones entre el género y la violencia, y revisados a lo largo de todo el capítulo, han contribuido a desarrollar los objetivos e hipótesis que cimientan esta investigación. Las bases teóricas en torno al tema de la violencia y el género, y el estudio de algunos de los resultados en torno a la relación entre ambos factores, analizados a lo largo de toda esta primera parte, han contribuido al establecimiento del marco teórico-conceptual que se sigue en la investigación realizada en esta tesis doctoral y que a continuación se expone.



# **INVESTIGACIÓN**



## **CAPÍTULO 1 : OBJETIVOS**

Esta investigación pretende avanzar en la comprensión de cómo es el procesamiento de la información de los y las adolescentes ante situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima. Y examinar la relación entre dicho proceso y las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los estereotipos de género de los y las adolescentes.

Objetivo general en torno al cual se definen los siguientes de carácter más específico:

- **Sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima**

1. Analizar *qué estereotipos de género atribuyen* los y las adolescentes a la persona que agrede y a la víctima en situaciones de violencia hipotéticas, en función de su sexo y estatus, así como las diferencias entre sexos en dicha atribución.

2. Analizar la *valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima* en situaciones hipotéticas de violencia, así como las diferencias entre sexos en dicha valoración.

3. Conocer la posible existencia de *sesgos atribucionales* que pueden llevar a culpabilizar a la víctima de la situación, atribuyéndole un comportamiento provocativo y/o deseando la situación de conflicto, así como las diferencias entre los y las adolescentes en dichos sesgos.

4. Estudiar en qué situaciones de violencia hipotéticas los y las adolescentes *justifican la violencia* de la persona que agrede, así como las diferencias entre sexos en dicha justificación.

5. Comprobar qué *tipo de violencia (física, verbal e indirecta)* perciben los y las adolescentes que usará la persona que agrede en situaciones de violencia hipotéticas, así como las diferencias entre sexos en dicha percepción.

- **Sobre la relación entre el procesamiento de la información social y otras variables predictoras**

6. Estudiar la relación entre el procesamiento de la información en distintas situaciones de violencia hipotéticas y *los estereotipos de género o atributos personales* de los y las adolescentes. Este objetivo pretende evaluar los estereotipos de género de los y las adolescentes, conocer cómo están construyendo su identidad y comprobar si existen diferencias significativas en función del género, curso o edad y nivel socioeconómico de la zona.

7. Conocer qué relación existe entre el procesamiento de la información ante diferentes situaciones de violencia hipotéticas y *las creencias hacia grupos minoritarios* de los y las adolescentes. Este objetivo se dirige a evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias tanto positivas como negativas hacia grupos minoritarios, y comprobar si existen diferencias significativas en función del género, curso y nivel socioeconómico de la zona en la superación de dichas creencias.

8. Conocer qué relación existe entre el procesamiento de la información ante diferentes situaciones de violencia hipotéticas y *las creencias que justifican y conducen al sexismo y a la violencia* en los y las adolescentes. Se pretende evaluar el grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias sexistas y las que conducen a la violencia tanto general como aquella dirigida hacia la mujer. Y comprobar si existen diferencias significativas en función del género, curso y nivel socioeconómico la zona en la superación de dichas creencias.



9. Estudiar la relación entre el procesamiento de la información en situaciones de violencia hipotéticas y el *tipo de violencia que usan los y las adolescentes*. Para avanzar en dicho objetivo se pretende validar una escala en una muestra española donde se miden tres tipos de violencia; física, verbal e indirecta, para analizar qué tipo de violencia usan mayoritariamente los y las adolescentes y si existen diferencias en función del género, curso y nivel socioeconómico de la zona.

10. Estudiar la *percepción que tienen los y las adolescentes del uso de distintos tipos de violencia* por parte de sus compañeros y compañeras en función del género.

- **Sobre la relación entre las actitudes hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, uso de la violencia y estereotipos de género de los y las adolescentes**

11. *Analizar la relación* entre las creencias que justifican y conducen al sexismo y a la violencia, las actitudes intolerantes hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes, y cómo éstos están construyendo su identidad.



## **CAPÍTULO 2: HIPÓTESIS**

Para lograr los objetivos planteados anteriormente, nos proponemos contrastar un conjunto de dos hipótesis generales con sus respectivas hipótesis específicas que se exponen a continuación:

- **Hipótesis sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima**

Se postula que los mediadores cognitivos de la conducta agresiva están relacionados o influenciados por el sexo y estatus del agresor y de la víctima y que, a su vez, éstos influyen sobre una serie de variables dependientes:

### **1. Atribución de estereotipos de género**

Como hipótesis general se plantea que los y las adolescentes atribuirán distintos estereotipos de género a la persona que agrede y a la víctima de las situaciones de violencia hipotéticas, en función de su sexo y estatus. En relación a esta primera hipótesis de carácter general, se plantean otras de carácter más específico:

*Hipótesis 1.1:* “Al agresor/a se le atribuirán en mayor medida características instrumentales que a la víctima, y por el contrario a la víctima se le atribuirán características expresivas en mayor medida que al agresor/a”.

*Hipótesis 1.2:* “Cuando el sexo del agresor y la víctima difieran, ambos serán percibidos de forma más estereotipada que cuando el sexo sea el mismo”.

*Hipótesis 1.3:* “Cuando el agresor sea varón, se le atribuirán en mayor grado características instrumentales que cuando sea una mujer la agresora, mientras que cuando la víctima sea una mujer, se le atribuirán en mayor grado características más expresivas que cuando la víctima sea el varón”.

*Hipótesis 1.4:* “Cuando existan diferencias de estatus entre el agresor/a y la víctima, los y las adolescentes atribuirán características más instrumentales al personaje con mayor estatus y características más expresivas al de menor estatus, independientemente del sexo”.

## **2. Valoración de la víctima**

*Hipótesis 2.1:* “Cuando la persona agredida ocupe un estatus inferior, sea una mujer y agresor y víctima sean de distinto estatus, la persona agredida tenderá a ser considerada como víctima en mayor grado que cuando la persona agredida sea un varón, ocupe un estatus superior, o agresor y víctima tengan el mismo estatus”.

## **3. Sesgos atribucionales**

Respecto a los sesgos atribucionales que pueden llevar a culpabilizar a la víctima de la situación, atribuyéndole un comportamiento provocativo y deseando la situación de conflicto, se predicen las siguientes hipótesis más específicas:

*Hipótesis 3.1:* “Cuando la persona agredida sea un varón, los y las adolescentes le atribuirán un comportamiento provocativo, que desea la situación de conflicto y le responsabilizarán de la situación más que cuando la víctima sea una mujer”.

*Hipótesis 3.2:* “Cuando la persona que agrede y la agredida sean del mismo estatus, los y las adolescentes atribuirán el comportamiento de la víctima más provocativo, deseando más la situación de conflicto y se le culpabilizará más de la situación que cuando la violencia se ejerza entre personas de diferente estatus”.

*Hipótesis 3.3:* “Los adolescentes varones atribuirán un comportamiento provocativo mayor a las víctimas mujeres, culparán más a las víctimas y menos al agresor. Al contrario sucederá con las adolescentes que atribuirán un comportamiento provocativo mayor en los varones y les culparán más de las situaciones de violencia”.

#### **4. Justificación de la violencia**

*Hipótesis 4.1:* “Los y las adolescentes justificarán más la violencia entre iguales y aquella ejercida por la mujer”.

*Hipótesis 4.2:* “Los adolescentes varones aprobarán más el uso de la violencia y en más cantidad de situaciones que las adolescentes”.

#### **5. Uso de la violencia**

*Hipótesis 5.1:* “Cuando el agresor sea varón, los y las adolescentes anticiparán el uso de la violencia física en mayor grado que cuando sea una mujer la agresora, en cuyo caso se anticipará el uso de la violencia indirecta en mayor grado”.

*Hipótesis 5.2:* “Cuando la persona que agrede y la agredida sean del mismo estatus, los y las adolescentes anticiparán respuestas violentas en mayor grado que cuando la violencia se ejerza entre personas de diferente estatus”.

- **Hipótesis sobre la relación entre procesamiento de la información social y otras variables predictoras**

Se postula que las creencias que justifican y conducen al sexismo y a la violencia en general y de género, las actitudes o creencias intolerantes hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes y cómo éstos están construyendo su identidad de género; están relacionadas con el procesamiento de la información ante situaciones de violencia hipotéticas donde el sexo y el estatus del agresor y la víctima varían. De esta hipótesis general se derivan otras hipótesis específicas:

#### **6. Hipótesis sobre los atributos personales o estereotipos de género de los y las adolescentes**

*Hipótesis 6.1:* “Existirán diferencias de género en la identificación con los valores tradicionalmente atribuidos al otro género. Según las cuales la superación del sexismo será más clara en las adolescentes que entre los adolescentes”.

*Hipótesis 6.2:* “Las adolescentes se identificarán con más rasgos instrumentales asociados tradicionalmente a los varones. Mientras que los adolescentes se identificarán con los valores tradicionalmente instrumentales o masculinos”.

#### **7. Hipótesis sobre las creencias de los y las adolescentes hacia grupos minoritarios**

*Hipótesis 7.1:* “Las adolescentes expresarán actitudes más tolerantes respecto a los grupos minoritarios que los adolescentes. Además, los y las adolescentes de cursos superiores expresarán un nivel de rechazo superior hacia las creencias intolerantes hacia grupos minoritarios”

## **8. Hipótesis sobre las actitudes de los y las adolescentes hacia el género y la violencia**

*Hipótesis 8.1:* “Las adolescentes expresarán un nivel de rechazo superior hacia las creencias sexistas y las que justifican la violencia en general y la violencia contra la mujer que los adolescentes. Además, los y las adolescentes de cursos superiores expresarán un nivel de rechazo superior hacia las creencias sexistas y las que justifican la violencia en general y contra la mujer que los de cursos inferiores”.

## **9. Hipótesis sobre el uso que hacen los y las adolescentes de la violencia**

*Hipótesis 9.1:* “Las adolescentes usarán en mayor grado la violencia indirecta que los adolescentes, mientras que éstos harán más uso de la violencia física, no existiendo diferencias en el uso de la violencia verbal”.

*Hipótesis 9.2:* “Los y las adolescentes de cursos superiores harán menos uso de todos los tipos de violencia en comparación con los de cursos inferiores”.

## **10. Hipótesis sobre la percepción de los y las adolescentes ante el uso de distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros y compañeras**

*Hipótesis 10.1:* “Las adolescentes serán percibidas usando la violencia indirecta en mayor grado que los adolescentes, mientras que los adolescentes serán percibidos usando en mayor grado la física, no existiendo diferencias en la percepción del uso de la violencia verbal”.

- **Hipótesis sobre las relaciones entre las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, uso de la violencia y estereotipos de género de los y las adolescentes**

Como hipótesis general se postula que existe una relación entre las creencias que justifican y conducen al sexismo y a la violencia en general y de género, las actitudes o creencias intolerantes hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes y cómo éstos están construyendo su identidad de género. Hipótesis de la que se derivan otras de carácter más específico:

*Hipótesis 11.1:* “La aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género y como reacción y la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios, correlacionará negativamente con el rechazo del sexismo y la violencia, y la tolerancia hacia grupos minoritarios”.

*Hipótesis 11.2:* “La aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género y como reacción, la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios, correlacionará con una identidad más sexista respecto a la imagen que los y las adolescentes tienen de cómo son. Es decir, las características instrumentales o estereotipos masculinos correlacionará positivamente con las creencias sexistas, justificación de la violencia de género e intolerancia en general y hacia grupos minoritarios”.

*Hipótesis 11.3:* “La aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género, la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios y una identidad más sexista, correlacionará con el mayor uso de todos los tipos de violencia”.



## **CAPÍTULO 3: MÉTODO**

### **3.1. Participantes**

Los sujetos participantes en esta investigación pertenecen a Centros Educativos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Comunidad de Madrid. El tamaño total de la muestra es de 653 sujetos, de los cuales 317 son chicos (48.5%) y 336 son chicas (51.5%), con edades comprendidas entre 14 y 18 años. Se consideró importante dividir la muestra en dos grupos, los que cursan E.S.O. y los que cursan Bachillerato, para poder ver las diferencias entre ambos.

La media de edad correspondiente a los chicos es 15.51, con desviación típica de 0.97, y la correspondiente a las chicas es 15.56, con desviación típica de 1.05. El contraste *t de Student* puso de relieve la no existencia de diferencias estadísticamente significativas en la edad de los dos grupos. En las figuras 1 y 2 se presenta la distribución de los sujetos por edad y sexo. La distribución de los sujetos teniendo en cuenta las variables edad y sexo se presenta en la Tabla 1.

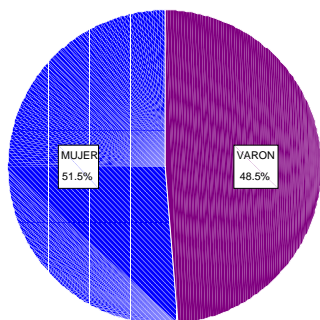
**TABLA 1**

*Distribución de la muestra en función del sexo y la edad*

SEXO	EDAD				TOTAL
	14 años	15 años	16 años	17 años o más	
VARON	52	107	101	57	317
	16.4%	33.8%	31.9%	18.0%	100.0%
MUJER	72	75	119	70	336
	21.4%	22.3%	35.4%	20.8%	100.0%
Total fila	124	182	220	127	653
% de fila	19.0%	27.9%	33.7%	19.4%	100.0%

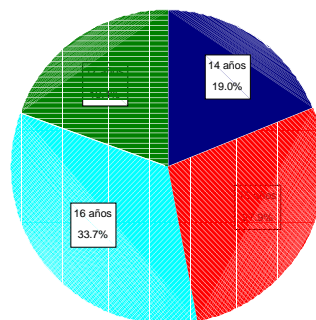
**Figura 1**

**Distribución en función del sexo**



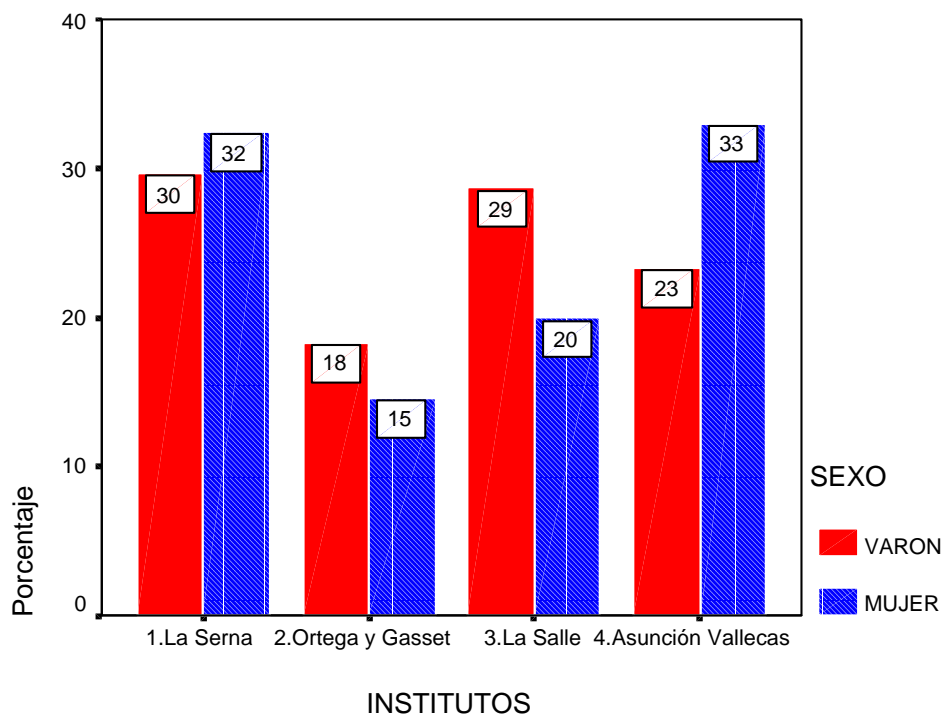
**Figura 2**

**Distribución en función de la edad**



La elección de los centros educativos se llevó a cabo teniendo en cuenta el interés de éstos por participar en la investigación. Se aseguró la implicación de los participantes y de los institutos con la devolución de datos y resultados y la aplicación en algunas de las clases de sesiones con actividades para prevenir la violencia entre adolescentes en situaciones de ocio. La selección de los centros fue incidental pero teniendo en cuenta dos criterios; tipo de educación (concertado-religioso, público no concertado-religioso) y estatus socioeconómico de la zona (medio-bajo, medio-alto). Del total de institutos se seleccionaron cuatro de ellos, participando así dos institutos público y concertado religioso de nivel medio-bajo y otros dos institutos público y concertado religioso de nivel medio-alto. Concretamente participaron los siguientes institutos: Instituto de Educación Secundaria La Serna, Instituto de Educación Secundaria Ortega y Gasset, Colegio concertado religioso La Salle San Rafael y el Instituto de Educación Secundaria concertado religioso Asunción Vallecas. Dentro de cada centro se llevó a cabo aleatoriamente la selección de la muestra entre las clases de E.S.O. y Bachillerato. La distribución de los sujetos por centros y por sexos se presenta en la figura 3.

**Figura 3**  
**Distribución de los sujetos por género en cada instituto**



Como puede apreciarse en la figura, los dos sexos están equilibrados en todos los niveles de edad al igual que existe bastante correspondencia entre las distribuciones de sexo por institutos. También hay equiparación entre las distribuciones por edades y cursos escolares, por lo que aquí no se presentan estas distribuciones.

### **3.2. Procedimiento**

Antes de proceder a la recogida de datos en los diferentes centros educativos, fue necesario realizar una serie de actividades previas:

a. Contactar con los centros educativos de la Comunidad de Madrid que escolarizaran chicos y chicas entre 14 y 18 años.

b. Dar a conocer la investigación tanto a los directores/as de los centros como a los jefes de estudio para analizar su viabilidad.

c. En algunos de los institutos se procedió a la aprobación por parte de todo el equipo directivo y educativo, y a la recogida de autorizaciones de los padres del alumnado antes de iniciar la recogida de información.

d. Se llevaron a cabo reuniones con los directores y con algunos de los tutores de las aulas donde se iban a aplicar las pruebas para explicarles con detalle los objetivos del trabajo, aclarar dudas y establecer con ellos el compromiso de devolverles información sobre los resultados más relevante y útiles.

e. El director/a u orientador/a de cada centro organizó los horarios de aplicación de las pruebas y la autorización para proporcionar toda la información necesaria para la investigación (horarios, número de alumnos, etc.).

f. Al finalizar la evaluación, en uno de los institutos se pidió a la investigadora que llevara a cabo alguna sesión en varias de sus clases para hablar sobre el tema de la violencia entre los jóvenes. De manera que se hicieron dos sesiones más en cada aula para aplicar actividades incluidas en los *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes* (Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, M. P., Andrés, M. T., y Martínez, B., 1996).

Cumplidos estos requisitos, se procedió a poner en marcha la investigación. La primera fase del trabajo de investigación durante el período noviembre-diciembre 2000, consistió en el pase de las historias hipotéticas sobre violencia seguidas de la medición de las variables dependientes mediante algunas preguntas de respuesta abierta a una muestra piloto de 50 adolescentes, con el fin de poder conocer la aplicabilidad de las pruebas en

adolescentes de características similares a las de los sujetos con los que se llevaría a cabo el resto de la investigación. Este primer momento permitió cerrar la medición de las variables dependientes en escalas tipo Likert y pulir las historias de violencia ya que en las primeras fases del diseño también se usaron dibujos que representaban situaciones de violencia. La segunda fase consistió en el pase de las pruebas a una muestra de 653 adolescentes equiparados aleatoriamente en edad y sexo durante el período de enero, febrero y marzo del año 2001.

Los instrumentos se aplicaron de forma colectiva y escrita en los centros educativos donde los alumnos/as cursaban sus estudios. La aplicación fue realizada por la investigadora en ausencia del profesor o profesora para evitar posibles variables extrañas. Para cada uno de los grupos las instrucciones, el límite de tiempo y las condiciones fueron idénticas. Se instruyó a los participantes diciéndoles que el objetivo del trabajo era averiguar cuál era su opinión en una serie de situaciones sobre violencia, que no se trataba de un examen y que el cuestionario era totalmente confidencial y anónimo, de esta forma se les pidió que contestaran lo más sinceramente que pudieran ya que nadie conocería sus respuestas.

La evaluación se realizó en las clases que correspondían a la hora de tutoría o bien en la hora de la materia de ética o religión, con una duración aproximada de 50 minutos. El tamaño de los grupos oscilaba entre 20 y 30 alumnos. La aplicación colectiva se desarrolló en dos sesiones lo suficientemente espaciadas en el tiempo para evitar efectos de fatiga, práctica, motivación y aprendizaje de los participantes:

Primera sesión: Aplicación de las siguientes pruebas (en el apartado 3.3 se incluye la descripción de cada uno de los instrumentos utilizados):

- Historias hipotéticas sobre situaciones de violencia seguidas de un cuestionario para medir las variables dependientes (prueba diseñada especialmente para la investigación). En esta primera sesión sólo se pasaron cuatro de las ocho historias.
- Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q)

- Cuestionario de Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)
- Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (C.A.G.V)
- Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S)

Segunda sesión: Aplicación de las siguientes pruebas:

- Historias hipotéticas sobre situaciones de violencia seguidas de un cuestionario para medir las variables dependientes (prueba diseñada especialmente para la investigación). En esta sesión se pasaron las cuatro historias restantes.
- Escala de percepción de Violencia Directa e Indirecta (prueba diseñada especialmente para la investigación).

### **3.3. Instrumentos de medida**

#### **3.3.1. Historias hipotéticas sobre situaciones de violencia** (prueba diseñada especialmente para esta investigación).

##### **3.3.1.1. Descripción**

La base teórica de esta prueba es la misma que sustenta la evaluación de los mecanismos de procesamiento de la información social (Dodge, 1980; Renshaw y Asher, 1983; Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Díaz-Aguado (dir.), 1994, 1995; y Díaz-Aguado y Martínez R. (dir.), 2001). Siguiendo los Cuestionarios de situaciones hipotéticas como método para la evaluación de los mecanismos de procesamiento de la información social, se diseñaron ocho situaciones sociales hipotéticas acompañadas de preguntas diseñadas para producir una respuesta que permitiera valorar los patrones de procesamiento. Las situaciones sociales consisten en historias donde hay un conflicto entre pares del mismo o de diferente estatus y donde el sexo del agresor y de la víctima varía para cada situación, en cada una de estas situaciones uno de los personajes empieza una conducta violenta hacia el otro/a.

Este instrumento consta de ocho historias donde se narra una situación entre dos personajes y donde uno de ellos empieza una discusión hacia el otro/a. Concretamente para cada historia el “agresor/a” empieza una discusión sin motivo aparente e insulta y grita a la “víctima”, las situaciones quedan sin terminar para que sean los propios sujetos los que interpreten qué ocurrirá después, evaluándose cómo procesan la información. El sexo del agresor y de la víctima y el estatus se combinan dando lugar a ocho historias. Para cada par de historias se cuenta la misma historia cambiando únicamente el sexo del agresor y de la víctima.

En la primera historia un varón es violento hacia una mujer adulta, ambos del mismo estatus, en una situación interpersonal. En la segunda historia se invierte el sexo del agresor siendo la mujer violenta hacia el varón. Para la tercera y cuarta historia un profesor es violento hacia una alumna y una profesora es violenta hacia un alumno, en este caso el estatus entre ambos es diferente. En la quinta y sexta historia un adolescente es violento hacia un profesor y una adolescente es violenta hacia una profesora. Y por último en la séptima y octava historia un adolescente es violento hacia otro adolescente, y una adolescente es violenta hacia otra en una situación de ocio. En la Tabla 2 se muestra las combinaciones de las tres variables (sexo del agresor, sexo de la víctima y estatus) dando lugar a ocho historias hipotéticas de violencia. Un ejemplo de las historias se encuentra en el Anexo A.

**TABLA 2***Condiciones experimentales*

CONDICIONES EXPERIMENTALES	SEXO AGRESOR	SEXO VICTIMA	ESTATUS
	Varón- Mujer	Varón-Mujer	Igual-Diferente
HISTORIA 1. Un varón adulto es violento hacia una mujer en una situación interpersonal o familiar	VARON	MUJER	IGUAL
HISTORIA 2. Una mujer adulta es violenta hacia un varón en una situación interpersonal o familiar	MUJER	VARON	IGUAL
HISTORIA 3. Un profesor es violento hacia una alumna en el instituto	VARON	MUJER	DIFERENTE
HISTORIA 4. Una profesora es violenta hacia un alumno en el instituto	MUJER	VARON	DIFERENTE
HISTORIA 5. Un alumno es violento hacia un profesor en el instituto	VARON	VARON	DIFERENTE
HISTORIA 6. Una alumna es violenta hacia una profesora en el instituto	MUJER	MUJER	DIFERENTE
HISTORIA 7. Un adolescente es violento hacia otro en una situación de ocio.	VARON	VARON	IGUAL
HISTORIA 8. Una adolescente es violenta hacia otra en una situación de ocio.	MUJER	MUJER	IGUAL



Tras la explicación de cada situación de violencia le siguen cuatro preguntas compuestas por ítems en escala tipo Likert de 1 a 5 donde los y las adolescentes tienen que puntuar en la escala si están o no de acuerdo con la afirmación o bien señalar con un 5 si creen que el personaje realizará una determinada conducta o si posee una determinada cualidad y con un 1 en el caso contrario. Las respuestas que dan los y las adolescentes a las preguntas, intentan evaluar los siguientes aspectos:

1. Los estereotipos de género o características instrumentales o expresivas que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a y a la víctima

1.1. Los estereotipos masculinos o características instrumentales que atribuyen al agresor o agresora de la historia.

1.2. Los estereotipos masculinos o características instrumentales que atribuyen a la víctima de la historia.

1.3. Los estereotipos femeninos o características expresivas que atribuyen al agresor o agresora de la historia.

1.4. Los estereotipos femeninos o características expresivas que atribuyen a la víctima de la historia.

Para medir los estereotipos o las características expresivas y/o instrumentales tanto de la persona agresora como de la agredida, se utilizaron los ítems que componen *el Cuestionario de Atributos Personales de Spence y col. (1979)*. Se utilizaron para cada historia tres ítems que median estereotipos masculinos o instrumentales tanto para la víctima como para el agresor/a y tres que median estereotipos femeninos o expresivos para la víctima y el agresor/a. Se seleccionaron los mismos ítems para cada par de historias iguales con el propósito de controlar posibles variables extrañas.

2. La valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima. Se evaluó con el siguiente ítem: “(nombre de la víctima en la historia) es la víctima de la situación”.

3. La posible existencia de sesgos atribucionales entre los que se evalúan :

3.1. La atribución por parte de los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo en la situación de conflicto. Se evaluó con el ítem: “el comportamiento de (nombre de la víctima de la historia) ha provocado la situación de conflicto”

3.2 La atribución por parte de los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto. Se evaluó con el ítem: “a (nombre de la víctima) no le disgusta del todo la situación de conflicto”.

3.3. La culpa o responsabilidad que atribuyen los y las adolescentes a la víctima y/o al agresor/a. Estos dos aspectos se midieron con el ítem: “Señala de 1 a 5 quien es el culpable o responsable de que ocurra este conflicto”.

4. La justificación de los y las adolescentes de la violencia utilizada por parte de la persona que agrede. Se evaluó con el ítem: “el comportamiento de (nombre del agresor/a de la historia) está justificado o es necesario”.

5. El tipo de violencia que los y las adolescentes perciben que usará el agresor/a:

5.1. La violencia física que los y las adolescentes anticipan que usará la persona que agrede en las situaciones de violencia hipotéticas.

5.2. La violencia verbal que los y las adolescentes anticipan que usará la persona que agrede en las situaciones de violencia hipotéticas.

5.3. La violencia psicológica o indirecta que los y las adolescentes anticipan que usará la persona que agrede en las situaciones de violencia hipotéticas.

Para la medida de estas tres variables dependientes “tipo de violencia”; física, verbal e indirecta, se utilizó la *Escala de Agresión Directa e Indirecta de Björkqvist y col. (1992b)* adaptándose y validándose la escala a una muestra española y más específicamente a esta población. Esta escala consta de 24 ítems que miden los tres tipos de agresión. Se seleccionaron para todas las historias cuatro ítems iguales de cada tipo de violencia.

### 3.3.1.2. Procedimiento de aplicación

El procedimiento de aplicación fue de forma colectiva y escrita. Las ocho historias de violencia se pasaron en dos momentos diferentes para evitar posibles variables extrañas. El pase de las historias se contrabalanceó mediante un diseño de cuadrado latino. En concreto el procedimiento fue el siguiente:

a. Creación de un clima de confianza.

b. Explicación a los y las adolescentes del objetivo de la prueba enfatizando su carácter voluntario para diferenciarla de las situaciones de examen, la confidencialidad de las respuestas y que lo importante es contestar en función de lo que realmente uno/a piensa.

c. Instrucciones: Las instrucciones que se dieron a los y las adolescentes fueron las siguientes: “Lee con mucha atención cada una de las historias e intenta imaginar qué va a ocurrir después. A continuación lee cada una de las preguntas y rodear con un círculo un número entre el 1 y el 5. En el caso de la *primera pregunta* señala qué características tienen los personajes de la situación, imagina cómo son los personajes y rodear con un 1 si piensas que no se caracteriza nada con esa característica o adjetivo y con un 5 si se caracteriza por poseer muchísimo esa cualidad, el número 2 significaría que no la posee mucho, el 4 que la posee bastante y el 3 que se sitúa en el término medio. En la *segunda pregunta* vuelve a rodear con un círculo un número de 1 a 5, teniendo en cuenta que un 5 (o las puntuaciones próximas) indica que estás muy de acuerdo con dicha frase y un 1 (o las puntuaciones próximas) indica que no estás nada de acuerdo. En la *tercera pregunta* tienes que imaginar cómo va actuar el personaje principal de la historia señalando con un 5 (o las puntuaciones próximas) si crees que hará esa conducta o con un 1 (o las puntuaciones próximas) si crees que no lo hará. Por último en la *cuarta pregunta* señala quién crees que es el culpable de la situación, con un 1 (o las puntuaciones próximas) si crees que no es nada culpable o con un 5 (o las puntuaciones próximas) si crees que es muy culpable”.

d. Explicación adicional de algunos de los términos que los y las adolescentes no entendían.

### 3.3.1.3. Criterios de valoración

Las puntuaciones que los y las adolescentes dan a las preguntas que le siguen a cada historia, nos permite obtener la medición de las siguientes variables dependientes comentadas anteriormente:

a. Estereotipos de género o características instrumentales (masculinas) y expresivas (femeninas). Cuando los y las adolescentes dan una puntuación de 5 en una característica o adjetivo instrumental o expresivo significa que identifican al varón o mujer de la historia con ese adjetivo o característica, mientras que cuando dan la puntuación de 1, significa que no atribuyen la característica expresiva o instrumental al personaje. Así pues una puntuación alta en atributos instrumentales significa que los y las adolescentes perciben al agresor/a o víctima (según por quien se pregunte) con características típicamente masculinas, mientras que una puntuación más alta en atributos expresivos, significa que perciben al agresor/a o víctima con características típicamente femeninas.

b. Valoración de la víctima. Cuando dan una puntuación en la escala, de 1 a 5, mayor de 3 significa que los y las adolescentes poseen una valoración positiva de la víctima en la situación, mientras que una puntuación más baja significa que poseen una valoración negativa de ésta.

c. Atribución del comportamiento de la víctima como provocativo. Una puntuación en la escala, de 1 a 5, mayor de 3 significa que los y las adolescentes atribuyen el comportamiento de la víctima como provocativo.

d. Atribución un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto. Una puntuación más alta de 3 en la escala de 1 a 5, significa que los y las adolescentes atribuyen que existe

un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto y que no le disgusta del todo la situación.

e. Culpabilidad o responsabilidad del agresor/a o la víctima. Una puntuación más alta de 3 en el caso del ítem que responsabiliza a la persona que agrede, indica que los y las adolescentes perciben que el agresor/a de la historia tiene la culpa, mientras que una puntuación baja indica que no es responsable de la situación. En el caso del ítem que pregunta por la responsabilidad de la víctima el criterio de valoración es el mismo.

f. Justificación de la violencia. Al igual que para los ítems anteriores, una puntuación mayor de 3 en la escala de 1 a 5, indica que los y las adolescentes justifican la violencia que usa el agresor/a de la historia, es decir, que en esa historia estaría justificada emplear la violencia.

g. Uso de la violencia. En este caso una puntuación alta señala que los y las adolescentes anticipan que el agresor o agresora va a usar la violencia, y sugieren de qué tipo (verbal, física o indirecta), mientras que una puntuación baja significa que no anticipan el uso de violencia por parte del agresor/a.

### **3.3.2. Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.) (Spence y col., 1979)**

#### **3.3.2.1. Descripción**

Este cuestionario mide masculinidad y feminidad a través de rasgos de personalidad instrumentales y expresivos (para más información ver capítulo 4). Su forma abreviada, que es la que se utiliza en esta investigación, consta de 24 ítems de descripción personal bipolar, que implica rasgos de personalidad y motivación, valorados en una escala de cinco puntos, difiriendo no sólo en función de los estereotipos de género, sino también en la autoevaluación. Spence y Helmreich presentaron la forma abreviada del cuestionario, obteniendo correlaciones altas (.93, .93, .91) con la prueba original. Los coeficientes alfa de

consistencia interna para estas escalas han alcanzado valores aceptablemente altos en otras investigaciones llevadas a cabo utilizando esta escala (Helmreich y col., 1981), se han encontrado coeficientes de .75 para la escala de masculinidad, .91 para la de feminidad y .78 para la escala de masculinidad-feminidad. Igualmente, el cálculo de la fiabilidad test-retest, aporta índices satisfactorios utilizando distintos intervalos de tiempo. Este cuestionario es considerado por las autoras (Spence y Helmreich, 1986) como medidas de estilos de personalidad agenciales y comunales. En esta investigación me referiré a las escalas del cuestionario en cualquiera de los siguientes términos; estereotipos de género masculinos/ masculinidad/ o características instrumentales; y estereotipos femeninos/ feminidad/ o características expresivas. En el Anexo A hay una copia del cuestionario.

#### 3.3.2.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala

Se procedió a establecer la dimensionalidad del cuestionario por medio de la factorización de la matriz de correlaciones entre sus elementos. Se utilizó el procedimiento de Componentes Principales optándose por la solución de 2. La solución factorial fue rotada, usando la solución Varimax.

El conjunto de los 2 factores explicó el 31,7 % de la varianza total. Los factores de la solución rotada explicaron los siguientes porcentajes de la varianza total:

- Factor 1: 17,975%
- Factor 2: 13,734%

En el Anexo A (punto 2.1.) se presenta la matriz de configuración procedente de la rotación al igual que los índices de discriminación de los elementos y el coeficiente de fiabilidad de cada uno de los tres factores

Un examen de las saturaciones que aparecen en el Anexo A, permite establecer los elementos que definen cada factor, así como la naturaleza de los mismos.

Factor 1. *Expresividad*. Está formado por 14 elementos: 3, 4, 5, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24. Se incluyen afirmaciones que hacen referencia a valores de sensibilidad emocional, calidez e inseguridad. (Items: emocional, muy sumiso/a, excitable en una crisis importante, nada competitivo/a, muy hogareño/a, nada indiferente a la aprobación de los demás, sus sentimientos son heridos con facilidad, no puede tomar decisiones fácilmente, se da por vencido/a fácilmente, siempre llora, nada seguro/a de sí mismo/a, se siente muy inferior, con mucha necesidad de seguridad y se desmorona bajo presiones).

Factor 2. *Instrumentalidad*. Está formado por 10 elementos: 1, 2, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 21, 22. Estos elementos incluyen afirmaciones que hacen referencia a la agresividad-dureza e individualismo, también trata de adjetivos que incluyen la pasividad e inseguridad (Items: agresivo/a, nada independiente, muy pasivo/a, incapaz de dedicarse totalmente a los otros, muy duro/a, nada servicial con los demás, nada amable, nada consciente de los sentimientos de los demás, nada comprensivo/a con los demás y muy frío/a en las relaciones con los demás)

Se calculó la fiabilidad mediante el procedimiento de consistencia interna de cada una de las subescalas derivadas mediante el análisis factorial por medio del coeficiente alpha de Cronbach. Todos los elementos tienen coeficientes de discriminación que superan el valor de 0,40, encontrándose un coeficiente alpha de .60 para el total de la escala y de .77 para el factor 1 y de .69 para el factor 2. El valor del coeficiente alpha resultante para cada uno de los factores es alto. En el anexo A se presentan los índices de discriminación de los elementos y el coeficiente de fiabilidad de cada uno de los tres factores.

### 3.3.2.3. Procedimiento de aplicación

El procedimiento de aplicación al igual que todas las pruebas fue de forma colectiva y escrito. Para todas las pruebas que se comentan a continuación se llevó a cabo el mismo procedimiento:

- a. Creación de un clima de confianza.
  
- b. Explicación a los y las adolescentes del objetivo de la prueba enfatizando su carácter voluntario para diferenciarla de las situaciones de examen, la confidencialidad de las respuestas y que lo importante es contestar en función de lo que realmente uno/a piensa.
  
- c. Instrucciones: “A continuación encontrarás una serie de características opuestas entre sí. Lee cada una de las características y piensa cual te describe mejor rodeando con un círculo la letra que mejor se acerque a cómo eres tú”.
  
- d. Explicación adicional de algunos de los términos que los y las adolescentes no entendían.

#### 3.3.2.4. Criterios de valoración

El método de puntuación que se utiliza es el de división por el criterio de la mediana, clasificando a los sujetos en: andróginos (altos en masculinidad y feminidad), masculinos (altos en masculinidad y bajos en feminidad), femeninos (altos en feminidad y bajos en masculinidad), e indiferenciados (bajos en masculinidad y en feminidad).

### **3.3.3. Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)** (Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., Royo, P., Segura, M. P., y Andrés, M. T., 1996)

#### 3.3.3.1. Descripción

Este cuestionario consta de 17 items en una escala Likert de 1 a 7 que evalúan los aspectos cognitivo y afectivo de la Tolerancia a través del reconocimiento de derechos y cualidades en el grupo minoritario y el rechazo a creencias y actitudes intolerantes.



La escala original (Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, M. P, y Andrés, M. T. 1996) mide diversidad y creencias hacia grupos minoritarios, presentando altos niveles de consistencia interna: .84 para el factor 1 sobre el reconocimiento de derechos y cualidades en las minorías, .82 para el factor 2 sobre el rechazo a creencias y actitudes intolerantes y un coeficiente de fiabilidad para la escala completa de .88. Además de presentar relaciones con otros indicadores; las actitudes hacia los inmigrantes evaluadas a través de la entrevista, la tolerancia hacia el pueblo gitano, el riesgo de violencia, la integración social y el razonamiento moral.

Para esta investigación se han eliminado algunos items de la escala original utilizada en otras investigaciones (Díaz-Aguado, M. J., y Martínez, R. 2001), concretamente aquellos que miden diversidad, dejando únicamente los de creencias hacia grupos minoritarios. Dado que la escala utilizada para esta investigación no es como la original, se han llevado a cabo los análisis de la dimensionalidad y los índices de fiabilidad de la nueva escala que se comentan a continuación. En el Anexo A hay una copia del cuestionario.

#### 3.3.3.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala

Se procedió a establecer la dimensionalidad del cuestionario por medio de la factorización de la matriz de correlaciones entre sus elementos. Se utilizó el procedimiento de Componentes Principales. Se exploraron soluciones con un número diverso de factores, optando finalmente por la solución de 3. La solución factorial fue rotada, optando por la solución Varimax.

El conjunto de los 3 factores explicó el 49,7 % de la varianza total. Los factores de la solución rotada explicaron los siguientes porcentajes de la varianza total:

- Factor 1: 34,038%
- Factor 2: 8,628%
- Factor 3: 7,052%

En el Anexo A (punto 3.1.) se presenta la matriz de configuración procedente de la rotación al igual que los índices de discriminación de los elementos y el coeficiente de fiabilidad de cada uno de los tres factores. Un examen de las saturaciones que aparecen en el Anexo A, permite establecer los elementos que definen cada factor, así como la naturaleza de los mismos.

Factor 1. *Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios*. Está formado por 10 elementos: 2, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17. Se incluyen afirmaciones que hacen referencia a la xenofobia, el rechazo a la tolerancia y a la diversidad y al racismo hacia grupos poco visibles actualmente en nuestra sociedad española (Ej.: los judíos) o más específicamente a los inmigrantes. (Items: Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles, los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia y la droga, bastante difícil es la situación económica de los españoles como para tener que dedicar dinero a ayudar a los inmigrantes, de todas las religiones que hay en el mundo probablemente sólo una es la verdadera, los judíos se organizan entre ellos y consiguen mucho poder quitándoselo a los demás, un grupo en el que se toleran demasiadas diferencias de opinión no puede durar mucho tiempo, si los niños estudian en la escuela otras culturas pueden tener problemas en su propia identidad cultural, la expulsión de los judíos de España (en 1492) ayudó a conservar nuestra propia identidad, en los distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias e incluso violentas, contra ciertas minorías, ¿hasta qué punto apruebas la acción de estos grupos?, ¿Estarías dispuesto/a a votar a un partido político de ideología racista o xenófoba?).

Factor 2. *Tolerancia hacia grupos minoritarios*. Está formado por 4 elementos: 1, 3, 5, 7 Se incluyen afirmaciones que se refieren a creencias tolerantes (reconocimiento de los derechos de los homosexuales, de la contribución del pueblo Judío a nuestra cultura...). (Items: Se debería reconocerle derecho de las parejas homosexuales a casarse legalmente, los gitanos han contribuido de forma importante al enriquecimiento cultural de nuestra sociedad, la educación debe ayudar a superar el rechazo hacia las personas homosexuales y los judíos han tenido una influencia positiva en nuestra cultura).

Factor 3. *Rechazo hacia el Pueblo Gitano*. Está formado por 3 elementos: 4, 6, 8. Estos elementos hacen referencia al rechazo específico del Pueblo Gitano, quizá porque es la única minoría étnica (hasta hace poco) que sufre más racismo. (Items: Es muy difícil resolver los problemas que tienen los gitanos porque lo llevan en la sangre, se debería crear zonas de vivienda específicas para gitanos en las que puedan vivir como quieran evitando así los conflictos con el resto de la sociedad, se debería promover la salida de los gitanos de España hacia otros países en los que se pueden adaptar mejor).

Como ya se ha señalado, se calculó la fiabilidad mediante el procedimiento de consistencia interna de cada una de las subescalas derivadas mediante el análisis factorial por medio del coeficiente alpha de Cronbach. Todos los elementos tienen coeficientes de discriminación que superan el valor de 0,40. El valor del coeficiente alpha resultante para el factor 1 fue de .85, .65 para el factor 2 y .59 para el factor 3. Como se observa los coeficientes para cada uno de los factores es alto, salvo para el factor 3 debido a que sólo está formado por 3 items. Hay por tanto una elevada consistencia interna de .68 para el conjunto de la escala.

#### 3.3.3.3. Procedimiento de aplicación

El cuestionario se aplicó de forma colectiva y escrito, siguiendo las mismas pautas que para el resto de cuestionarios:

a. Creación de un *clima de confianza*.

b. *Explicación* a los y las adolescentes del objetivo de la prueba enfatizando su carácter voluntario para diferenciarla de las situaciones de examen, la confidencialidad de las respuestas y aclarando que lo importante es contestar en función de lo que uno realmente piensa.

c. Instrucciones: “A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre lo que algunas personas piensan acerca de ciertos grupos minoritarios de nuestra sociedad. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, teniendo en cuenta que el 7 refleja máximo acuerdo y el 1 mínimo acuerdo”.

#### 3.3.3.4. Criterios de valoración

Las puntuaciones que los y las adolescentes dan a los items reflejan si presentan actitudes tolerantes o intolerantes hacia grupos minoritarios puesto que hay items que están expresados en forma positiva y otros en forma negativa. Una puntuación elevada (mayor de 4) en los items expresados en forma negativa, indicaría actitudes o creencias intolerantes hacia estos grupos, mientras que una puntuación baja (menor de 4) indicaría actitudes o creencias tolerantes hacia estos grupos. Para los items expresados en forma positiva ocurriría lo contrario.

#### **3.3.4. Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (C.A.G.V.) (Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R., 2001)**

##### 3.3.4.1. Descripción

Este cuestionario mide las actitudes hacia el género y la violencia. Consta de 62 items en una escala Likert de 1 a 7. Los y las adolescentes deben responder valorando su acuerdo o desacuerdo sobre un formato tipo Likert con siete categorías de respuesta que va de 7 (muy de acuerdo) a 1 (en desacuerdo).

Las investigaciones llevadas a cabo con la escala original (Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., 2001) presentan niveles altos de fiabilidad y validez. Concretamente se encontró un coeficiente alpha de Cronbach de .93 para el factor 1, que evalúa las creencias sexistas sobre diferencias psicosociales y justificación de la violencia como reacción. Un

coeficiente de .69 para el factor 2, sobre las creencias sobre la fatalidad biológica del sexismo y la violencia. Un coeficiente de .55 para el factor 3, sobre la conceptualización de la violencia doméstica como un problema privado e inevitable y por último, un coeficiente alpha de .54 para el factor 4 que mide la valoración del acceso de la mujer al trabajo remunerado fuera del hogar y a puestos de poder y responsabilidad. Esta escala presenta también relaciones con otros elementos como con el conocimiento y representación de las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad, el autoconcepto real e ideal y la distribución de tiempo de los/las adolescentes.

Para esta investigación se seleccionaron algunos items de la escala original añadiendo otros utilizados en otras investigaciones, concretamente items que miden creencias y actitudes hacia la violencia en general. Dado que la escala utilizada para esta investigación no es como la original, se han llevado a cabo los análisis de la dimensionalidad y los índices de fiabilidad de la nueva escala que se comentan a continuación. En el Anexo A se encuentra una copia del cuestionario.

#### 3.3.4.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala

Se procedió a establecer la dimensionalidad del cuestionario por medio de la factorización de la matriz de correlaciones entre sus elementos. Se utilizó el procedimiento de Componentes Principales. Se exploraron soluciones con un número diverso de factores, optando finalmente por la solución de 3. La solución factorial fue rotada, optando por la solución Varimax.

El conjunto de los 3 factores explicó el 33.1 % de la varianza total, cantidad aparentemente reducida, pero habitual en los análisis factoriales de elementos, especialmente cuando el número de éstos es elevado. Los factores de la solución rotada explicaron los siguientes porcentajes de la varianza total:

- Factor 1: 24,530%
- Factor 2: 4,838%
- Factor 3: 3,822%

En el Anexo A (punto 4.1.) se presenta la matriz de configuración procedente de la rotación al igual que los índices de discriminación de los elementos y el coeficiente de fiabilidad de cada uno de los tres factores. Un examen de las saturaciones que aparecen en el Anexo A, permite establecer los elementos que definen cada factor, así como la naturaleza de los mismos.

Factor 1. *Creencias sexistas y justificación de la violencia de género.* Está formado por 37 elementos: 1, 4, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 41, 44, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 62. A través de los cuales se incluyen las creencias o discriminación sexista, la justificación de la violencia de género, el maltrato infantil y el dominio patriarcal de la familia. Estos elementos están asociados a la forma sexista de construir la identidad según la cual la violencia es inevitable, (Ej.: A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan, la violencia forma parte de la naturaleza humana, por eso siempre habrá guerras) y a la exaltación de la dureza, la falta de empatía o la necesidad de control (Ej.: Si los padres escuchan demasiado a sus hijos éstos pueden volverse unos “quejicas”, los chicos/as que no tienen amigos/as es porque no quieren tenerlos). Para ver cada uno de los items que componen cada factor puede consultarse el Anexo A.

Factor 2. *Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor.* Está formado por 16 elementos: 2, 3, 5, 7, 9, 16, 18, 27, 32, 36, 39, 43, 48, 50, 55, 58. A través de los cuales se asocia la violencia entre iguales con la demostración del propio valor y la violencia como reacción (Ej.: Conviene demostrar a tus compañeros/as que puedes meterte en peleas, el hombre que parece agresivo es más atractivo, está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo, habría que quitar la pena de muerte en todo el mundo (ítem en sentido inverso). El hecho de que se integren en este factor los dos elementos que relacionan la agresión con valores masculinos y la debilidad con valores femeninos sugiere

que, la justificación de la violencia entre iguales hace referencia implícita solamente a la identidad masculina tradicional.

Factor 3. *Rechazo del sexismo y la violencia*. Está formado por 9 elementos. 6, 12, 21, 22, 31, 40, 42, 46, 56. Hacen referencia al rechazo de la violencia tanto general como de género (Ej.: Hay que impedir la tendencia de algunos jóvenes a llevar navajas en los lugares de ocio, la violencia es igual de rechazable en el hombre que en la mujer, el problema de la violencia contra las mujeres por parte de sus maridos o compañeros afecta al conjunto de la sociedad), a la valoración de la incorporación de la mujer al ámbito público (Ej.: Se debería utilizar dinero público para promover una mayor presencia de las mujeres en la política) y al rechazo del sexismo (Ej.: Los hombres deberían trabajar en las tareas domésticas el mismo tiempo que las mujeres).

Como ya se ha señalado, se calculó la fiabilidad mediante el procedimiento de consistencia interna de cada una de las subescalas derivadas mediante el análisis factorial por medio del coeficiente alpha de Cronbach. Todos los elementos tienen coeficientes de discriminación que superan el valor de 0,30, establecido normalmente como criterio, se encontró un coeficiente de .92 para el factor 1, .85 para el factor 2 y .46 para el factor 3. El valor del coeficiente alpha resultante para cada uno de los factores es alto, indicando una elevada consistencia interna de .92 para el conjunto de la escala. En el Anexo A se presentan los índices de discriminación de los elementos y el coeficiente de fiabilidad de cada uno de los tres factores.

#### 3.3.4.3. Procedimiento de aplicación

El cuestionario se aplicó de forma colectiva y escrito, siguiendo las mismas pautas que para el resto de cuestionarios:

a. Creación de un *clima de confianza*.

b. Explicación a los y las adolescentes del objetivo de la prueba enfatizando su carácter voluntario para diferenciarla de las situaciones de examen, la confidencialidad de las respuestas y aclarando que lo importante es contestar en función de lo que uno realmente piensa.

c. Instrucciones: “A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre las diferencias y relaciones entre varones y mujeres así como sobre los conflictos que a veces se producen en las relaciones entre compañeros, en la familia o en otras relaciones sociales. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, teniendo en cuenta que el 7 (o las puntuaciones próximas) refleja máximo acuerdo y el 1 (o las puntuaciones próximas) mínimo acuerdo”.

#### 3.3.4.4. Criterios de valoración

Las puntuaciones que los y las adolescentes dan a los ítems reflejan si presentan actitudes que justifican la violencia en general y la violencia de género. Existen ítems que están expresados en forma positiva (rechazo del sexismo y la violencia) y otros en forma negativa (justificación de la violencia y actitudes sexistas). Una puntuación elevada (mayor de 4) en los ítems expresados en forma negativa indicaría actitudes o creencias sexistas y de justificación de la violencia en general y de género, mientras que una puntuación baja (menor de 4) indicaría rechazo hacia el sexismo y la violencia en general. Para los ítems expresados en forma positiva ocurriría lo contrario.

### **3.3.5. Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.) (Björkqvist y col.1992)**

#### 3.3.5.1. Descripción

Esta escala permite medir a través del autoinforme o del heteroinforme la utilización de estrategias de agresión directa (física y verbal) e indirecta (manipulación social), entre los escolares. La escala original (Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., 1992)



está formada por 24 ítems que miden agresión física directa (5 ítems), agresión verbal directa (7 ítems) y agresión indirecta (12 ítems). Se puntúa en una escala de 5 puntos con un rango que va desde 0 (nunca) a 4 (muy a menudo). Además, presenta niveles de consistencia interna en un rango de 0.80 a 0.94 en muchas submuestras.

Ante la ausencia de información sobre la utilización de esta escala en España y la falta de datos para una muestra española, se procedió a la validación de una escala utilizando una versión traducida a nuestro idioma. También se efectuaron cambios en el formato original y en algunos de los ítems para mejorar la comprensión y adaptarlos a la muestra y contexto donde se desarrolla la presente investigación.

#### 3.3.5.2. Análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala

Se procedió a establecer la dimensionalidad del cuestionario por medio de la factorización de la matriz de correlaciones entre sus elementos. Se utilizó el procedimiento de Componentes Principales. Se optó por la solución de 3. La solución factorial fue rotada, optando por la solución Varimax.

El conjunto de los 3 factores explicó el 53,9 % de la varianza total. Los factores de la solución rotada explicaron los siguientes porcentajes de la varianza total:

- Factor 1: 38,866%
- Factor 2: 8,896%
- Factor 3: 6,170%

En el Anexo A (punto 5.1.) se presenta la matriz de configuración procedente de la rotación al igual que los índices de discriminación de los elementos y el coeficiente de fiabilidad de cada uno de los tres factores. Un examen de las saturaciones que aparecen en el Anexo A, permite establecer los elementos que definen cada factor, así como la naturaleza de los mismos.

Factor 1. *Violencia Física*. Está formado por 9 elementos: 4, 6, 8, 10, 12, 17, 19, 21, 23. Se incluyen afirmaciones que hacen referencia al uso de la violencia física entendida como una agresión directa hacia otra persona. (Items: ¿le das patadas?, ¿le pones la zancadilla?, ¿le pegas?, ¿dices que le vas a pegar?, ¿le empujas?, ¿le quitas las cosas?, ¿le molestas?, ¿le empujas haciéndole caer al suelo?, ¿le arrastras?).

Factor 2. *Violencia psicológica indirecta*. Está formado por 11 elementos: 1, 3, 5, 9, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 24. Este tipo de violencia incluye acciones de tipo indirecto que la otra persona no ve, es decir, la persona agredida no ve a la persona que agrede porque la acción queda oculta. Se trata un tipo de comportamiento en el cual el agresor/a intenta infligir daño de manera que parezca que no hay intención de herir, evitando demostrar la agresión y si es posible permanecer no identificado/a. Como un camino para obtener su objetivo el agresor/a usa a los otros como vehículo para infligir daño (mental o físico) en la persona objetivo. (Items: ¿impides que se una al grupo?, ¿te haces amigo/a de otro/a para vengarte?, ¿cotilleas de él/ella?, ¿hablas mal o cuentas mentiras de él/ella?, ¿planeas a escondidas fastidiarle/la?, ¿cuentas cosas malas de él/ella a sus espaldas?, ¿les dices a los otros/as “tenemos que dejarle/la solo/a?”, ¿cuentas secretos de él/ella a otras personas?, ¿escribes pequeñas notas criticándolo/la?, ¿criticas el pelo o la ropa de él/ella?, ¿tratas de que no le caiga bien a otras personas?).

Factor 3. *Violencia verbal*. Está formado por 4 elementos: 2, 7, 13, 15. Este tipo de violencia es de tipo directo, de manera que la persona que agrede está presente en la acción y ésta puede verse. (Items: ¿le gritas o discutes con él/ella?, ¿le insultas?, ¿le ignoras?, ¿le pones sobrenombres o mote?).

El análisis factorial de esta escala coincide con los resultados encontrados por Lagerspetz y col. (1998) donde la agresión indirecta surge como un factor separado. Sin embargo, la saturación de algunos elementos en los tres factores es diferente que para otras muestras donde se ha usado la escala original. Posiblemente esto se deba a que se trata de una muestra española donde el contexto puede estar influyendo en las respuestas que los jóvenes dan a cada uno de los elementos. Los elementos 10 y 19 (dices que le vas a pegar y

le molestas) saturan en el factor 1, violencia física, mientras que en la escala original saturan en el factor 3, violencia verbal. El elemento 13 (le ignoras) en la escala original satura en el factor 2, violencia indirecta, pero para esta muestra satura en el factor 3, violencia verbal. El elemento 1 (impides que se una al grupo) satura en el factor 3, (violencia verbal) pero por razones teóricas y dada que la diferencia entre el factor 2 y 3 es mínima, se ha optado, como en la escala original, por incluirlo en el factor 2, violencia indirecta.

Se calculó la fiabilidad mediante el procedimiento de consistencia interna de cada una de las subescalas derivadas mediante el análisis factorial por medio del coeficiente alpha de Cronbach. Todos los elementos tienen coeficientes de discriminación que superan el valor de 0,40, se encontró un coeficiente de .89 para el factor 1, .88 para el factor 2 y .62 para el factor 3. El valor del coeficiente alpha resultante para cada uno de los factores es alto, encontrando una consistencia interna de .92 para el conjunto de la escala.

#### 3.3.5.3. Procedimiento de aplicación

El procedimiento de aplicación al igual que las pruebas anteriores fue el siguiente:

- a. Creación de un clima de confianza.
- b. Explicación a los y las adolescentes del objetivo de la prueba enfatizando su carácter voluntario para diferenciarla de las situaciones de examen, la confidencialidad de las respuestas y que lo importante es contestar en función de lo que realmente uno/a piensa.
- c. Instrucciones: “A continuación encontrarás una serie de preguntas que indican cómo actúas cuando tienes un problema o te enfadas con un compañero/a o con otra persona. Debes rodear con un círculo la pregunta que mejor describe la frecuencia de tu conducta, de manera que rodea un 0 (o las puntuaciones de alrededor) si no haces nunca esa conducta y

un 4 (o las puntuaciones de alrededor) si la haces muy a menudo. Debes ser totalmente sincero/a a la hora de contestar porque nadie va a conocer tus respuestas”.

#### 3.3.5.4. Criterios de valoración

Las puntuaciones que los y las adolescentes dan a las preguntas reflejan si usan los distintos tipos de violencia (física, verbal e indirecta), de manera que una puntuación más alta de 2 indica que usan frecuentemente la conducta violenta que se describe y por el contrario una más baja indica que no la usan con frecuencia.

### **3.3.6. Percepción del uso de violencia directa e indirecta** (prueba diseñada especialmente para la investigación).

#### 3.3.6.1. Descripción

Esta prueba se basa en las escalas de Agresión Directa e Indirecta de Björkqvist y col., (1992b). Esta escala comentada anteriormente tiene una aplicación “de estimaciones hechas por los compañeros/as o heteroinformes” (peer estimations) que consiste en preguntar a los sujetos que evalúen en qué grado se comportan sus compañeros/as cuando están enfadados o tienen un conflicto con otros. Esta aplicación por heteroinformes realizadas por los compañeros/as permite a los sujetos juzgar por ellos mismos y hacer sus propias interpretaciones. Con ella se pretende conocer si existen diferencias entre los autoinformes y los heteroinformes.

La escala original consiste en señalar en una escala de 0 a 4 la frecuencia con la que un compañero/a de clase lleva a cabo la conducta agresiva, la modificación de esta escala con la original consiste en que los/las adolescentes no tienen que poner el nombre del compañero/a que lleva a cabo la conducta agresiva sino sólo señalar si conocen a 3

personas que la lleven a cabo y si éstos son chicos o chicas. En el Anexo A hay una copia del cuestionario.

#### 3.3.6.2. Procedimiento de aplicación

El procedimiento de aplicación fue de forma colectiva y escrita siguiendo las mismas pautas que para el resto de los cuestionarios:

a. Creación de un clima de confianza.

b. Explicación a los y las adolescentes del objetivo de la prueba enfatizando su carácter voluntario para diferenciarla de las situaciones de examen, la confidencialidad de las respuestas y aclarando que lo importante es contestar en función de los que uno realmente piensa.

c. Instrucciones: “A continuación encontrarás una serie de preguntas que indican cómo actúan los demás cuando tienen un problema o se enfadan con un compañero/a o con otra persona. Debes pensar en tres personas que hayas observado tú que lleven a cabo cada una de las conductas y señalar si esas tres personas son chicos o chicas”.

#### 3.3.6.3. Criterios de valoración

Las respuestas que los y las adolescentes dan a las preguntas refleja la percepción que estos tienen del uso de distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros/as en función de su sexo.

### **3.4. Análisis estadísticos**

Para cada una de las escalas cuantitativas (P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V., y D.I.A.S.) se procedió a establecer su dimensionalidad por medio de la factorización de la matriz de correlaciones entre sus elementos utilizándose el procedimiento de Componentes Principales, seguido de las rotaciones Varimax o Promax según los casos. Se calculó el coeficiente de fiabilidad como consistencia interna, por medio del Coeficiente Alpha de Cronbach. Se obtuvieron los índices de discriminación, como correlación corregida entre las puntuaciones del elemento y de la escala total. Se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones factoriales de cada una de estas escalas para comprobar la relación entre éstas. Para estas escalas se realizaron análisis descriptivos de todos los elementos de los cuestionarios y contrastes de diferencias de medias para muestras independientes con el estadístico *t de Student* para ver las diferencias entre sexos y cursos. Los contrastes se realizaron con el procedimiento de varianzas iguales en los casos en que el *test de Levene* soportó el supuesto, y con varianzas desiguales y grados de libertad calculados cuando las varianzas resultaron significativamente diferentes. Se calculó el coeficiente Eta como una medida del tamaño del efecto del género en la variabilidad de las respuestas. Para el examen de las diferencias en el tipo de educación, se llevaron a cabo Análisis de Varianza de un factor con cuatro niveles. En los casos en los que se apreció alguna diferencia significativa, las pruebas a posteriori fueron realizadas con el contraste de Games-Howell, que no requiere del cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas.

Para examinar las posibles relaciones entre las escalas cuantitativas, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

Para conocer la relación entre el sexo y estatus del agresor y de la víctima en situaciones de violencia hipotéticas sobre el procesamiento de la información en un conjunto de variables dependientes, se utilizó un diseño multifactorial de medidas repetidas llevando a cabo un análisis de varianza (2 x 2 x 2).

Para predecir las respuestas a las historias de violencia sobre un conjunto de variables predictoras relacionadas con las actitudes hacia el sexismo y la violencia, las actitudes hacia grupos minoritarios, la orientación de rol sexual y el uso que los/las adolescentes hacen de la violencia, se utilizó la regresión lineal múltiple con el método de pasos sucesivos (stepwise).

Todos los análisis de esta investigación fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 10.0 para Windows.





## **CAPÍTULO 4: RESULTADOS**

La presentación de los resultados está dividida en cinco grandes apartados. En cada uno de estos apartados se presentan los resultados destinados a contrastar las hipótesis de los tres objetivos principales de esta investigación.

Conviene recordar que el principal objetivo de esta investigación es conocer los **mediadores cognitivos** que subyacen a la conducta violenta en la adolescencia. Para ello se analizan situaciones hipotéticas de violencia que nos permiten estudiar el procesamiento de la información social de los y las adolescentes sobre un conjunto de variables.

### **4.1. Sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima**

El *primer gran objetivo* de esta investigación pretende avanzar en la comprensión de cómo es el procesamiento de la información de los y las adolescentes ante situaciones de violencia hipotéticas, objetivo a partir del cual se derivan cinco de carácter más específico. En relación a los planteamientos anteriores, la *hipótesis general* sobre los mediadores cognitivos de la conducta agresiva, postula que el sexo y el estatus del agresor y de la víctima están influyendo en el procesamiento de la información sobre una serie de variables dependientes; los estereotipos de género que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a y a la víctima, la valoración que hacen de la víctima, los sesgos atribucionales que llevan a culpabilizar a la víctima de la situación atribuyéndole un comportamiento provocativo y/o deseando la situación de conflicto, la justificación de la violencia y el tipo de violencia que los y las adolescentes creen que usará el agresor/a de las situaciones hipotéticas de violencia.

Dicha hipótesis general, en función de las cinco variables dependientes, da lugar a doce hipótesis más específicas. Para comprobar la influencia de las tres variables independientes, anteriormente mencionadas, sobre cada una de las variables dependientes,

se llevó a cabo la comparación de las medias entre las distintas condiciones experimentales mediante un análisis de varianza (ANOVA) 2 x 2 x 2, obteniéndose para cada variable dependiente: el efecto principal de A (sexo del agresor, varón o mujer), el efecto principal de B (sexo de la víctima, varón o mujer), el efecto principal de C (estatus, igual o diferente) y las interacciones entre éstos; A x B (sexo del agresor x sexo de la víctima), A x C (sexo del agresor x estatus), B x C (sexo de la víctima x estatus) y A x B x C (sexo del agresor x sexo de la víctima x estatus). Las diferencias en los efectos principales simples se analizaron mediante los intervalos de confianza previamente corregidos por el procedimiento de Bonferroni.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos para cada una de las variables dependientes:

#### **4.1.1. Atribución de estereotipos de género al agresor/a y a la víctima en situaciones de violencia hipotéticas, en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima**

Las puntuaciones medias de los estereotipos de género o características instrumentales y expresivas que los y las adolescentes atribuyen a los agresores/as y víctimas de las historias se encuentran resumidas en la Tabla 3. Para cada una de estas variables dependientes se encontraron interacciones significativas en los tres factores intrasujetos, Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus. Sin embargo, no se encontraron diferencias ni interacciones con el factor intersujeto género, salvo para la atribución de estereotipos femeninos o características expresivas hacia la víctima.

**TABLA 3**

*Puntuaciones medias de los estereotipos masculinos y femeninos del agresor/a y la víctima en las ocho situaciones de violencia hipotéticas*

VARIABLES DEPENDIENTES		ESTEREOTIPOS MASCULINOS AGRESOR/A		ESTEREOTIPOS MASCULINOS VICTIMA		ESTEREOTIPOS FEMENINOS AGRESOR/A		ESTEREOTIPOS FEMENINOS VICTIMA	
CONDICIONES EXPERIMENTALES	SEXO	Media	Desv.tip.	Media	Desv.tip.	Media	Desv.tip.	Media	Desv.tip.
HISTORIA 1: Un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar	VARON	11.55	2.92	5.66	2.86	6.97	2.67	9.72	2.97
	MUJER	12.25	2.45	4.88	2.20	6.20	2.50	9.61	2.91
	Total	11.91	2.71	5.26	2.58	6.57	2.61	9.66	2.94
HISTORIA 2: Una mujer es violenta hacia un varón en una situación familiar	VARON	11.21	2.66	6.26	2.95	8.47	2.97	7.15	2.70
	MUJER	10.81	2.94	5.83	2.54	8.14	2.86	6.99	2.86
	Total	11.00	2.82	6.04	2.76	8.30	2.92	7.07	2.78
HISTORIA 3: Un profesor es violento hacia una alumna	VARON	10.64	2.41	8.66	2.40	5.61	2.57	11.00	2.76
	MUJER	10.77	2.37	7.99	2.40	4.61	2.12	11.82	2.75
	Total	10.71	2.39	8.32	2.42	5.09	2.40	11.42	2.78
HISTORIA 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	VARON	10.24	2.49	8.53	2.40	5.19	2.38	10.78	2.89
	MUJER	10.85	2.47	7.99	2.31	4.77	2.14	11.49	2.84
	Total	10.56	2.50	8.26	2.36	4.97	2.27	11.14	2.88
HISTORIA 5: Un alumno es violento hacia un profesor	VARON	6.78	2.76	10.46	2.37	9.78	2.50	8.23	2.38
	MUJER	7.03	2.81	10.08	2.21	9.80	2.81	7.73	2.41
	Total	6.91	2.79	10.26	2.30	9.79	2.66	7.97	2.41
HISTORIA 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	VARON	6.91	2.81	10.11	2.43	9.83	2.55	8.07	2.42
	MUJER	7.12	2.62	10.34	2.25	9.91	2.67	7.85	2.44
	Total	7.02	2.71	10.23	2.34	9.87	2.61	7.96	2.43
HISTORIA 7: Un adolescente es violento hacia otro en una situación de ocio	VARON	8.44	2.67	9.06	2.60	9.84	2.27	9.19	2.28
	MUJER	8.21	2.66	9.00	2.87	9.72	2.12	9.00	2.00
	Total	8.32	2.66	9.03	2.74	9.78	2.19	9.09	2.15
HISTORIA 8: Una adolescente es violenta hacia otra en una situación de ocio	VARON	8.42	2.65	8.98	2.40	10.08	2.39	9.09	2.15
	MUJER	8.17	2.72	8.95	2.54	9.84	2.16	8.78	2.24
	Total	8.29	2.68	8.97	2.47	9.96	2.28	8.93	2.20

*Nota: El numero de participantes totales oscila entre 516 y 542*

#### 4.1.1.1. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales al agresor/a

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza  $2 \times 2 \times 2$ , encontrándose efectos principales significativos para el sexo del agresor, ( $F_{1 \text{ y } 540} = 14.746$ ,  $p < .001$ ), sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 540} = 19.742$ ,  $p < .001$ ) y estatus, ( $F_{1 \text{ y } 540} = 169.732$ ,  $p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 540} = 1.196.429$ ,  $p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 540} = 10.931$ ,  $p < .001$ ) y Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 540} = 540.000$ ,  $p < .05$ ). Por último, se encontró una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 540} = 10.087$ ,  $p < .01$ ).

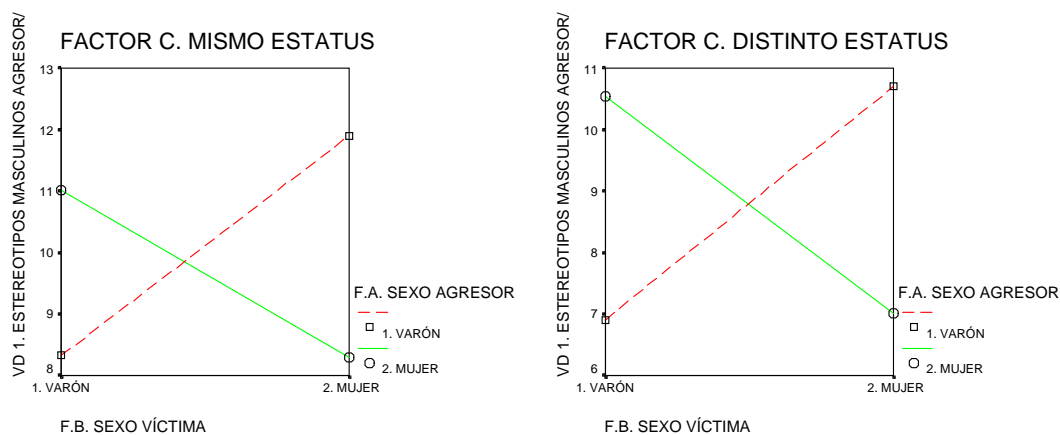
Cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer, ambos del mismo estatus, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos o características instrumentales al agresor que cuando la víctima es un varón. Cuando el agresor es una mujer y la víctima un varón, los y las adolescentes atribuyen a la agresora más estereotipos masculinos que cuando la víctima es una mujer. Para las historias donde el estatus es diferente, ocurre lo mismo, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos al agresor cuando éste es un varón y la víctima una mujer, que cuando la víctima es un varón. Cuando el agresor es una mujer y la víctima un varón, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos a la agresora que cuando la víctima es una mujer.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones de violencia hipotéticas, de mayor a menor, encontramos que para esta variable los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos al agresor/a cuando: un varón es violento hacia una mujer en una situación de violencia familiar y una mujer es violenta hacia un varón en la misma situación. Le siguen las historias donde un profesor es violento hacia una alumna, una profesora es violenta hacia un alumno, un adolescente es violento hacia otro y una adolescente es violenta hacia otra. Por último, los y las adolescentes atribuyen menos

estereotipos masculinos a los agresores/as cuando éstos son una alumna y un alumno violentos hacia una profesora y un profesor.

Los resultados anteriores reflejan que, los y las adolescentes atribuyen a los agresores/as más estereotipos masculinos cuando la víctima es del sexo contrario, especialmente cuando la violencia se produce en un contexto familiar, seguido de la violencia que los profesores y profesoras ejercen hacia sus alumnos y alumnas, y la violencia entre adolescentes del mismo sexo. Por último, en las situaciones en las que menos se activan los estereotipos de género masculinos hacia el agresor/a son aquellas en las que los alumnos y alumnas ejercen la violencia contra sus profesores/as. Además, todas estas tendencias aumentan más cuando el agresor es un varón que cuando es una mujer.

A continuación se presenta en las figuras 4 y 5 las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 4 y 5. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

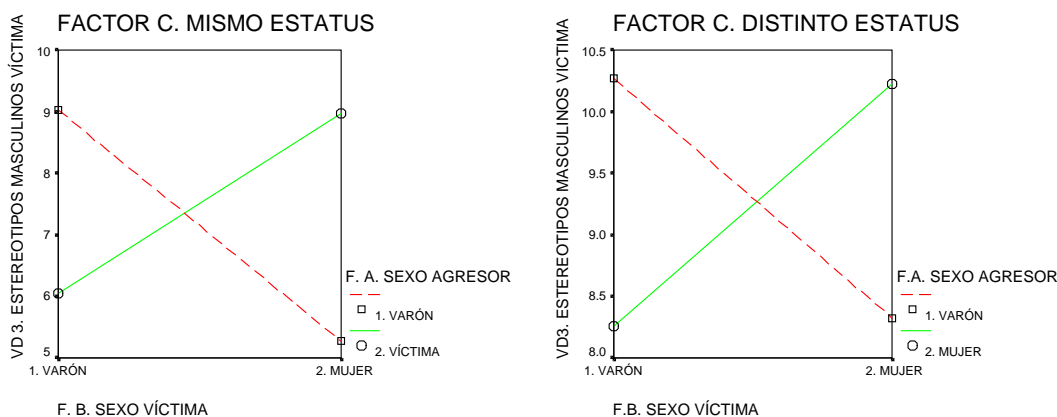
#### 4.1.1.2. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales a la víctima

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza  $2 \times 2 \times 2$ , encontrándose efectos principales significativos para el sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 537} = 10.462, p < .01$ ) y estatus, ( $F_{1 \text{ y } 537} = 619.446, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 537} = 899.645, p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 537} = 9.325, p < .01$ ) y Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 537} = 11.789, p < .01$ ). Por último, se encontró una interacción significativa de las tres variables independientes, Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 537} = 98.615, p < .001$ ).

Se encuentran los mismos resultados cuando el agresor/a y la víctima son del mismo o de diferente estatus; cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos o características de instrumentalidad a la víctima varón que cuando la víctima es una mujer. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, también atribuyen más estereotipos masculinos a la víctima mujer que cuando la víctima es un varón. Se encuentra que, para las situaciones donde el agresor/a y la víctima son del mismo sexo, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos o características instrumentales a la víctima que si el sexo entre ambos es diferente.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones de violencia hipotéticas encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos a las víctimas cuando: un profesor es víctima de un alumno, una profesora es víctima de una alumna, un adolescente es víctima de otro, una adolescente es víctima de otra, una alumna es víctima de un profesor, un alumno es víctima de una profesora, y por último un varón es víctima de una mujer y una mujer es víctima de un varón en una situación familiar.

Los resultados anteriores reflejan que, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos a los profesores y profesoras víctimas de sus alumnos y alumnas. Mientras que en la situación en la que menos se activan los estereotipos masculinos de la víctima, es aquella en la que una mujer es víctima de un varón en una situación familiar. De nuevo los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos a los varones, aunque sean las víctimas de la situación. A continuación se presenta en las figuras 6 y 7 las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 6 y 7. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

4.1.1.3. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas al agresor/a.

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza 2 x 2 x 2, encontrándose efectos principales significativos para el sexo del agresor, ( $F_{1 y 524} = 55.421$ ,  $p < .001$ ), sexo de la víctima, ( $F_{1 y 524} = 26.466$ ,  $p < .001$ ) y estatus, ( $F_{1 y 524} = 216.713$ ,  $p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 y 524} = 1.931.978$ ,  $p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 y 524} = 58.566$ ,  $p < .001$ ) y Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 y 524} = 48.952$ ,  $p < .001$ ). Por último, se encontró

una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 y 524} = 211.935, p < .001$ ).

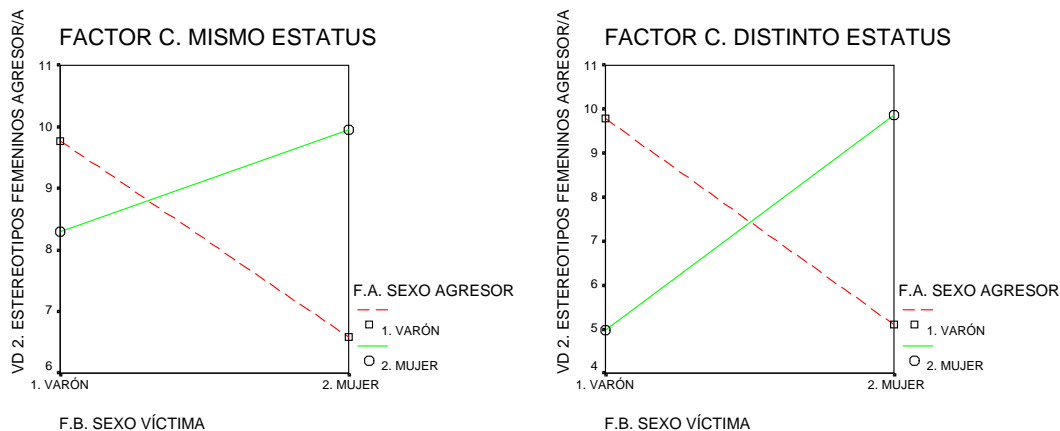
Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, ambas del mismo estatus, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos o características de expresividad a la agresora mujer, que cuando el agresor es un varón. Cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón del mismo estatus, también los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos al agresor varón que cuando el agresor es una mujer y la víctima un varón. Para las historias donde el estatus es diferente, ocurre lo mismo, se atribuyen más estereotipos femeninos al agresor cuando es una mujer y la víctima otra mujer que cuando la víctima es un varón. Cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, se atribuyen más estereotipos femeninos al agresor que cuando la víctima es una mujer. Es decir, los y las adolescentes atribuyen más características expresivas o estereotipos femeninos al agresor/a cuando es del mismo sexo que la víctima.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones, de mayor a menor se encuentra que los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos al agresor/a cuando: una adolescente es violenta hacia otra, una alumna es violenta hacia una profesora, un alumno es violento hacia un profesor, un adolescente es violento hacia otro, una mujer es violenta hacia un varón en una situación familiar, un varón es violento hacia una mujer en la misma situación y por último, un profesor es violento hacia una alumna y una profesora es violenta hacia un alumno.

Los resultados anteriores reflejan que los y las adolescentes atribuyen a los profesores y profesoras que son violentos hacia sus alumnas y alumnos, menos estereotipos femeninos o características expresivas. Mientras que atribuyen más estereotipos femeninos a los alumnos y alumnas que ejercen la violencia contra sus profesores/as, y a los/las adolescentes que son violentos hacia otros adolescentes del mismo sexo.

A continuación se presenta en las figuras 8 y 9 las interacciones de las tres variables independientes.





**Figuras 8 y 9. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

4.1.1.4. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas a la víctima

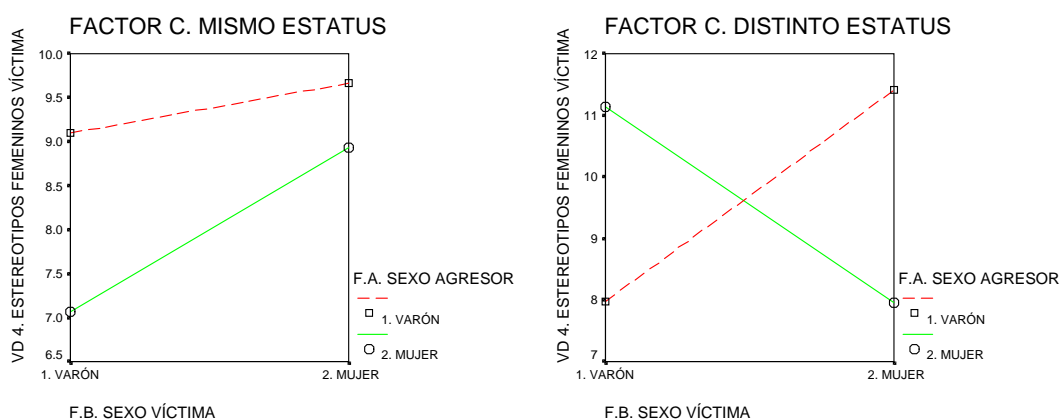
Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza 2 x 2 x 2, encontrándose efectos principales significativos para el sexo del agresor, ( $F_{1 y 514} = 136.915, p < .001$ ), sexo de la víctima, ( $F_{1 y 514} = 102.317, p < .001$ ) y estatus, ( $F_{1 y 514} = 126.184, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 y 514} = 231.671, p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 y 514} = 71.095, p < .001$ ) y Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 y 514} = 65.651, p < .001$ ). Por último, se encontró una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 y 514} = 530.149, p < .001$ ). También se encontró un efecto de estas tres variables con el factor sexo.

Tanto si el agresor/a como la víctima son del mismo o de diferente estatus, se encuentran los mismos resultados. Cuando el agresor es un varón y la víctima es una mujer, del mismo estatus o de diferente estatus, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos o características de expresividad a la víctima mujer que cuando ésta es un varón. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos a la víctima que cuando ésta es un varón.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones, encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos a las víctimas cuando: una alumna y un alumno son víctimas de un profesor y una profesora respectivamente, una mujer es víctima de un varón en una situación familiar, un adolescente y una adolescente son víctimas de otros/as adolescentes, un profesor y una profesora son víctimas de un alumno y una alumna respectivamente, y por último, cuando un varón es víctima de una mujer. De nuevo los y las adolescentes atribuyen más características expresivas o estereotipos femeninos a las mujeres de todas las historias hipotéticas de violencia, cuando éstas son las víctimas de la situación.

En cuanto a las diferencias entre sexos se encuentra que las adolescentes atribuyen más características expresivas a las víctimas en las situaciones donde una alumna y un alumno son víctimas un profesor y una profesora. Mientras que los adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos a las víctimas del resto de las situaciones.

A continuación se presenta en las figuras 10 y 11 las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 10 y 11. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

Si observamos la Tabla 3 y las diferencias en *los estereotipos de género masculinos o femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a para cada situación de violencia hipotética*, encontramos que: es en las historias donde un adolescente y una adolescente son violentos hacia otros/as adolescentes del mismo sexo, y donde un alumno y alumna son violentos hacia un profesor/a; donde los y las adolescentes atribuyen más características expresivas o femeninas que masculinas al agresor/a. En este caso, las medias en los estereotipos femeninos son más altas cuando la persona que agrede es una adolescente y una alumna que cuando es un adolescente y un alumno. Es decir, que si la persona que agrede es del sexo femenino, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos que masculinos. Por el contrario, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos que femeninos a los agresores cuando éstos son profesores/as que ejercen la violencia hacia sus alumnos/as y en las situaciones de violencia entre un varón y una mujer en una situación familiar. En este caso las medias en los estereotipos masculinos o características instrumentales son más altas cuando la persona que agrede es del sexo masculino.

Si comparamos las diferencias en *los estereotipos de género masculinos o femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima para cada situación de violencia hipotética*, encontramos que, los y las adolescentes atribuyen más estereotipos femeninos que masculinos cuando un adolescente varón es víctima de otro, en las situaciones de violencia familiar entre un varón y una mujer y en las historias donde los alumnos y alumnas son víctimas de sus profesores/as. En este caso, las medias de los estereotipos femeninos son más altas cuando las víctimas son del sexo femenino. Ocurre lo contrario en el caso de una adolescente víctima de otra y un profesor y profesora víctimas de sus alumnos/as, donde los y las adolescentes les atribuyen más características instrumentales o estereotipos masculinos que femeninos. En este caso las medias en los estereotipos masculinos o características instrumentales son más altas cuando la persona que agrede es del sexo masculino, salvo en el caso de una adolescente víctima de otra, donde a pesar de ser de sexo femenino, los/las adolescentes atribuyen más estereotipos masculinos.

Los datos obtenidos respecto a la hipótesis general sobre la atribución de estereotipos de género a la persona que agrede y a la víctima de las situaciones hipotéticas de violencia, permiten **verificar la hipótesis general**, puesto que los y las adolescentes atribuyen distintos estereotipos de género en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima.

Respecto a las hipótesis específicas a contrastar en este estudio se encuentra que; los resultados nos permiten **verificar la hipótesis 1.1.**, ya que los y las adolescentes atribuyen características más instrumentales o masculinas, que expresivas o femeninas, a la persona que agrede que a la víctima, a la que le atribuyen más características expresivas. La **hipótesis específica 1.2. también se verifica**, ya que cuando el sexo del agresor y de la víctima difieren, ambos son percibidos de forma más estereotipada que cuando el sexo es el mismo. En este caso, los resultados muestran que los y las adolescentes perciben al agresor/a de las historias con características más instrumentales asociadas a rasgos masculinos y a la víctima con características más expresivas cuando ambos son del sexo contrario que cuando son del mismo sexo. Los resultados también permiten verificar la **hipótesis específica 1.3.**, puesto que cuando el agresor es un varón, los y las adolescentes le atribuyen en mayor grado características instrumentales o masculinas que cuando la agresora es una mujer; mientras que cuando la víctima es una mujer, le atribuyen en mayor grado características expresivas que cuando la víctima es un varón.

Por último, el conjunto de los resultados obtenidos **apoyan la hipótesis específica 1.4.** Por un lado, se confirma que los y las adolescentes atribuyen más características instrumentales o masculinas al personaje con más estatus, independientemente de que este actúe como agresor/a o como víctima, es decir atribuyen más estereotipos masculinos a los profesores y profesoras tanto si son las víctimas como si son los agresores/as de sus alumnos/as. En las historias de violencia familiar, donde el estatus no se manipula, los y las adolescentes atribuyen más características masculinas al varón, tanto si es violento hacia una mujer como si es la víctima de ésta. Es decir, que aunque la mujer ejerza la violencia hacia el varón, los y las adolescentes la perciben con características más femeninas. En este caso, la variable estatus no había sido manipulada y se consideró tanto al varón como a la mujer de esta historia de violencia familiar con el mismo estatus. Por tanto, en este caso

se refleja la influencia del sexo del agresor y de la víctima en la atribución que hacen los y las adolescentes de los estereotipos de género, más que el rol que ocupan agresor/a y víctima. Estos resultados nos llevan a reflexionar sobre el hecho de que los y las adolescentes perciben que existe una diferencia de poder entre un varón y una mujer en una situación familiar, de manera que el varón es percibido en una posición de superioridad respecto a la mujer y es por ello por lo que le atribuyen características más instrumentales o masculinas tradicionalmente asociadas a los varones, tanto si son los agresores como las víctimas de la situación. Estos resultados van en la línea de otros estudios sobre la importancia, no sólo del sexo como variable estímulo, sino del estatus o poder a la hora de atribuir distintos estereotipos de género a los personajes de las historias de violencia.

No se esperaba encontrar diferencias entre sexos, aunque se han encontrado en la atribución de características expresivas hacia la víctima, donde las adolescentes perciben con más rasgos expresivos a los alumnos y alumnas cuando son víctimas de una profesora y un profesor respectivamente.

#### **4.1.2. Valoración de la víctima en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima**

Las puntuaciones medias de la valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima en cada historia de violencia hipotética se encuentran resumidas en la Tabla 4.

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza  $2 \times 2 \times 2$ , encontrándose efectos principales para el estatus, ( $F_{1 \text{ y } 560} = 31768, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 560} = 370514, p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 560} = 17.438, p < .001$ ) y una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 560} = 20.329, p < .01$ ). No se encontraron diferencias ni interacciones con el factor intersujeto género, salvo en los factores Sexo del agresor, ( $F_{1 \text{ y } 560} = 9.122, p < .01$ ) y Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 560} = 7.955, p < .01$ ).

**TABLA 4**

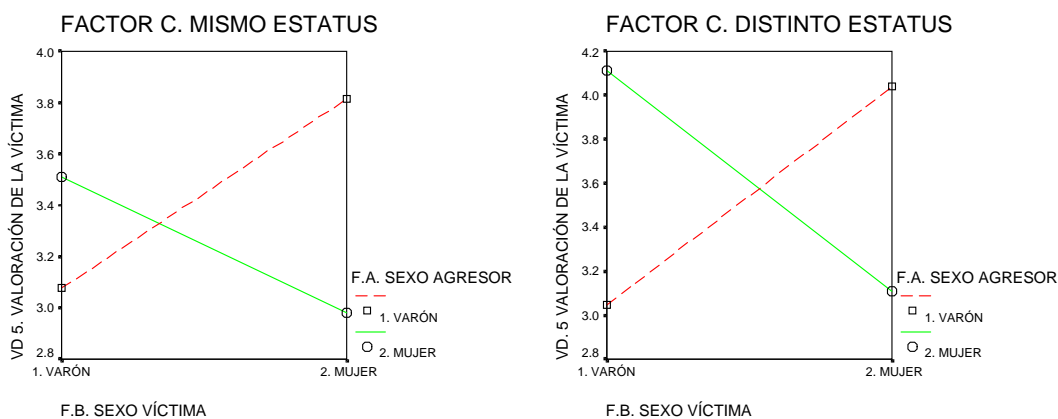
*Puntuaciones medias de la valoración de la víctima en las ocho situaciones de violencia hipotéticas*

CONDICIONES EXPERIMENTALES	SEXO	Media	Desv.tip.
HISTORIA 1: Un varón adulto es violento hacia una mujer en una situación familiar	VARON	3.70	1.28
	MUJER	3.93	1.20
	Total	3.82	1.24
HISTORIA 2: Una mujer es violenta hacia un varón en una situación familiar	VARON	3.68	1.26
	MUJER	3.34	1.27
	Total	3.51	1.28
HISTORIA 3: Un profesor es violento hacia una alumna	VARON	3.99	1.27
	MUJER	4.09	1.06
	Total	4.04	1.17
HISTORIA 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	VARON	4.16	1.16
	MUJER	4.07	1.12
	Total	4.11	1.14
HISTORIA 5: Un alumno es violento hacia un profesor	VARON	3.10	1.48
	MUJER	2.99	1.38
	Total	3.04	1.43
HISTORIA 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	VARON	3.15	1.50
	MUJER	3.06	1.40
	Total	3.11	1.45
HISTORIA 7: Un adolescente es violento hacia otro en una situación de ocio	VARON	3.11	1.51
	MUJER	3.04	1.43
	Total	3.07	1.47
HISTORIA 8: Una adolescente es violenta hacia otra en una situación de ocio	VARON	3.03	1.48
	MUJER	2.94	1.40
	Total	2.98	1.44

*Nota: El número total de participantes oscila entre 506 y 562*

Los resultados nos muestran que cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer, ambos del mismo estatus, los y las adolescentes valoran más a la víctima que cuando el agresor es una mujer. Cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, los y las adolescentes valoran menos a la víctima varón. Sin embargo, si el agresor es una mujer, la valoración que hacen de la víctima varón aumenta. En las historias donde el estatus es diferente, ocurre lo mismo, cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer, los y las adolescentes valoran más a la víctima mujer que cuando la víctima es un varón. Cuando el agresor es una mujer y la víctima un varón, valoran más a la víctima varón que cuando la víctima es otra mujer.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones, encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes valoran más a las víctimas cuando: son alumnos y alumnas víctimas de los profesores/as, cuando es una mujer víctima de un varón y un varón víctima de una mujer en una situación de violencia familiar, cuando es una profesora víctima de una alumna, un adolescente víctima de otro adolescente, un profesor víctima de un alumno y por último, una adolescente víctima de otra adolescente. A continuación en las figuras 12 y 13 se presentan las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 12 y 13. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

Los resultados obtenidos respecto a la valoración que los y las adolescentes realizan de la víctima en las situaciones hipotéticas de violencia, permiten **verificar parcialmente la hipótesis 2.1**. Por un lado, se encuentra que la víctima es mejor valorada en las historias donde el agresor y la víctima son de distinto sexo. Además se confirma que los y las adolescentes consideran a la persona agredida con un estatus inferior como víctima en mayor grado que aquella que posee un estatus superior. En este caso los y las adolescentes valoran más al alumno y alumna que son víctimas de una profesora y un profesor, y que por tanto ocupan un estatus inferior.

Por otro lado, se esperaba encontrar que los y las adolescentes consideraran a la mujer como víctima en mayor grado que al varón en todas las historias hipotéticas de violencia. Los resultados nos muestran que esto ocurre únicamente en las situaciones en las que una mujer es víctima de un varón en una situación familiar y una profesora es víctima de una alumna. Sin embargo, en las situaciones donde una alumna y un alumno son víctimas de un profesor o una profesora, y una y un adolescente son víctimas de otra y otro adolescente; los y las adolescentes valoran más a la persona agredida cuando ésta es un varón, es decir, valoran más al alumno y al adolescente víctimas de una profesora y de otro adolescente, que a la alumna y a la adolescente, víctimas de un profesor y de otra adolescente respectivamente.

#### **4.1.3. Sesgos atribucionales en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima**

Las puntuaciones medias de las variables atribución que los y las adolescentes hacen del comportamiento de la víctima como provocativo, atribución de un deseo de la situación de conflicto por parte de la víctima, y culpabilidad hacia la víctima o el agresor/a, se encuentran resumidas en la Tabla 5



**TABLA 5**

*Puntuaciones medias de las variables atribución del comportamiento de la víctima como provocativo y/o deseando la situación de conflicto, y culpabilidad hacia la víctima o el agresor/a en las ocho situaciones de violencia hipotéticas*

VARIABLES DEPENDIENTES		COMPORTAM. PROVOCATIVO		DESEO SITUACIÓN DE CONFLICTO		CULPA AGRESOR/A		CULPA VICTIMA	
CONDICIONES EXPERIMENTALES	SEXO	Media	Des.tip.	Media	Des.tip.	Media	Des.tip.	Media	Des.tip.
HISTORIA 1: Un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar	VARON	2.89	1.31	1.97	1.25	3.81	1.19	2.70	1.29
	MUJER	2.49	1.30	1.68	1.01	3.98	1.14	2.30	1.07
	Total	2.68	1.32	1.82	1.14	3.90	1.17	2.49	1.20
HISTORIA 2: Una mujer es violenta hacia un varón en una situación familiar	VARON	2.90	1.23	2.12	1.17	3.84	1.11	2.63	1.13
	MUJER	2.84	1.27	2.01	1.15	3.52	1.15	2.74	1.05
	Total	2.87	1.25	2.06	1.16	3.67	1.14	2.69	1.09
HISTORIA 3: Un profesor es violento hacia una alumna	VARON	2.45	1.35	2.13	1.26	4.21	.97	2.38	1.16
	MUJER	2.15	1.22	1.82	1.18	4.24	.93	2.20	1.01
	Total	2.30	1.29	1.97	1.23	4.23	.95	2.28	1.09
HISTORIA 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	VARON	2.36	1.26	2.07	1.22	4.33	.96	2.24	1.06
	MUJER	2.17	1.17	1.80	1.12	4.27	.85	2.22	.99
	Total	2.26	1.22	1.93	1.18	4.30	.91	2.23	1.03
HISTORIA 5: Un alumno es violento hacia un profesor	VARON	2.54	1.34	2.32	1.30	3.83	1.17	2.55	1.28
	MUJER	2.28	1.27	1.96	1.18	3.74	1.07	2.35	1.08
	Total	2.41	1.31	2.13	1.25	3.78	1.12	2.44	1.18
HISTORIA 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	VARON	2.54	1.36	2.21	1.31	4.00	1.12	2.30	1.19
	MUJER	2.31	1.27	1.96	1.15	3.81	1.03	2.29	1.04
	Total	2.42	1.32	2.08	1.24	3.90	1.08	2.30	1.11
HISTORIA 7: Un adolescente es violento hacia otro en una situación de ocio	VARON	3.01	1.42	2.54	1.30	3.47	1.35	3.14	1.35
	MUJER	2.74	1.41	2.44	1.27	3.61	1.22	2.74	1.24
	Total	2.87	1.42	2.49	1.28	3.54	1.28	2.93	1.31
HISTORIA 8: Una adolescente es violenta hacia otra en una situación de ocio	VARON	3.13	1.44	2.62	1.29	3.40	1.30	3.12	1.30
	MUJER	2.76	1.48	2.45	1.32	3.48	1.26	2.77	1.19
	Total	2.94	1.47	2.53	1.31	3.44	1.28	2.94	1.25

*Nota: El número total de participantes oscila entre 506 y 560*

#### 4.1.3.1. Atribución del comportamiento de la víctima como provocativo

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza 2 x 2 x 2, encontrándose efectos principales para la variable Estatus, ( $F_{1 y 558} = 152.500, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 y 558} = 9.779, p < .01$ ). De manera que, cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer, los y las adolescentes atribuyen a la víctima un comportamiento provocativo menor en la situación de conflicto, que cuando la víctima es un varón, donde la media aumenta. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, los y las adolescentes atribuyen a la víctima un comportamiento más provocativo que cuando la víctima es un varón.

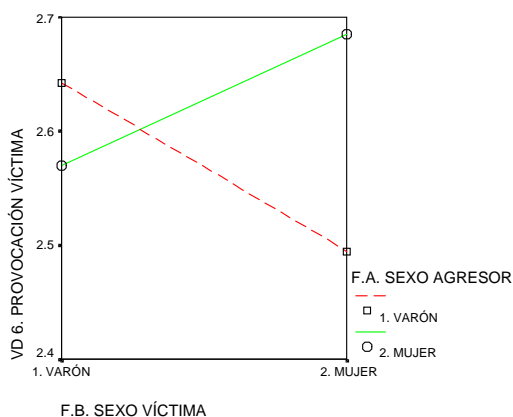
Se encontraron diferencias significativas entre el Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 y 558} = 4.761, p < .05$ ). Cuando el agresor es un varón y es del mismo estatus que la víctima, los y las adolescentes atribuyen a la víctima un comportamiento más provocativo que cuando es de distinto estatus. Cuando el agresor es una mujer y del mismo estatus que la víctima, los y las adolescentes atribuyen a la víctima un comportamiento más provocativo que cuando es de distinto estatus.

No se encontraron diferencias ni interacciones con el factor intersujeto género, salvo en el factor Sexo de la víctima, ( $F_{1 y 558} = 4.328, p < .05$ ), donde los adolescente atribuyen a la víctima un comportamiento provocativo mayor cuando es una mujer, que cuando es un varón. Por otro lado, las adolescentes atribuyen un comportamiento más provocativo cuando la víctima es un varón, que cuando es una mujer.

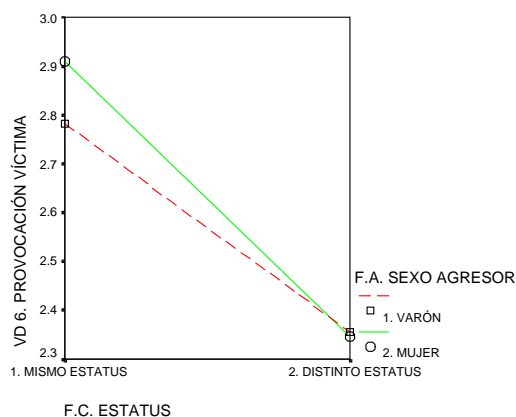
Si comparamos las medias en las ocho situaciones hipotéticas de violencia, encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes atribuyen un comportamiento por parte de la víctima más provocativo cuando; una adolescente es víctima de otra, un adolescente es víctima de otro adolescente, un varón es víctima de una mujer y una mujer es víctima de un varón en una situación familiar, una profesora y un profesor son víctimas de una alumna y de un alumno respectivamente; por último, los y las

adolescentes atribuyen un comportamiento a la víctima menos provocativo cuando es una alumna y un alumno víctimas de un profesor y una profesora respectivamente. De nuevo nos encontramos que los y las adolescentes atribuyen un comportamiento menos provocativo a los alumnos/as víctimas de sus profesores/as, mientras que atribuyen a los y las adolescentes un comportamiento más provocativo cuando sus agresores/as son otros adolescentes del mismo sexo.

A continuación se presenta en las figuras 14 y 15 las interacciones de los factores Sexo del agresor x Sexo de la víctima y Sexo del agresor x Estatus.



**Figura 14. Interacción significativa del Sexo del agresor x Sexo de la víctima**



**Figura 15. Interacción significativa del Sexo del agresor x Estatus**

#### 4.1.3.2. Atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto

Las puntuaciones medias de la variable atribución de los y las adolescentes de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto, se encuentran resumidas en la Tabla 5.

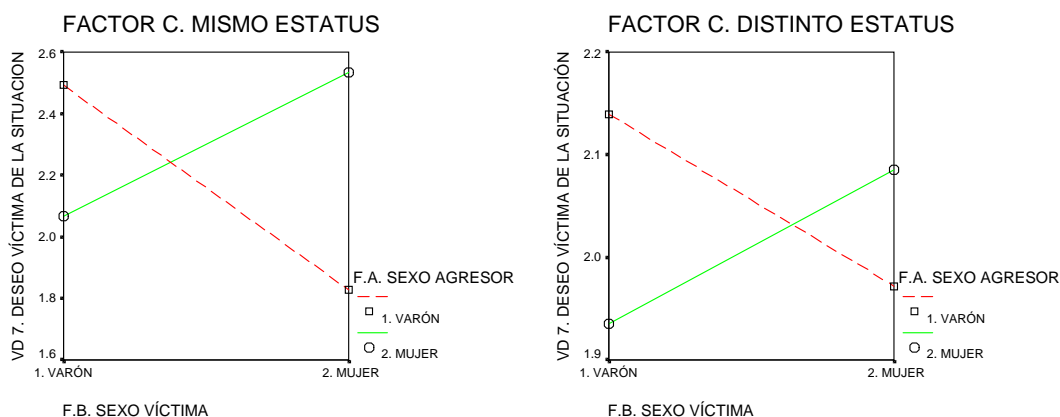
Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza 2 x 2 x 2, encontrándose efectos principales para el Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 551} = 33.740, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 551} = 115.982, p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 551} = 10.458, p < .01$ ) y una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 551} = 35.206, p < .001$ ). No se encontraron diferencias ni interacciones con el factor intersujeto género.

Se encuentran los mismos resultados tanto si el agresor como la víctima son del mismo o de diferente estatus; cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, del mismo o de diferente estatus, los y las adolescentes atribuyen un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto mayor, que cuando la víctima es una mujer. Si el agresor es una mujer y la víctima otra mujer del mismo o diferente estatus, los y las adolescentes atribuyen un deseo de la víctima mayor cuando ésta es una mujer que cuando la víctima es un varón.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones hipotéticas de violencia, encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes atribuyen un deseo por parte de la víctima mayor cuando; el sexo de la víctima y del agresor es el mismo; cuando una adolescente es víctima de otra adolescente y un adolescente es víctima de otro; un profesor es víctima de un alumno y una profesora es víctima de una alumna; un varón es víctima de una mujer en una situación familiar; una alumna es víctima de un profesor y un alumno es víctima de una profesora; y por último, la media más baja sería para el caso de la mujer víctima de un varón en una situación familiar.

Los resultados nos muestran que es en las situaciones de violencia entre adolescentes del mismo sexo, donde los y las adolescentes peor valoran a una adolescente víctima de otra, y le atribuyen un deseo de la situación de conflicto y provocando más la situación de conflicto que para el resto de las situaciones. Le siguen los profesores/as víctimas de sus alumnos/as. Y son los alumnos y alumnas víctimas de sus profesores/as a los que menos atribuyen un comportamiento provocativo y/o deseando la situación de conflicto.

En las figuras 16 y 17 se encuentran las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 16 y 17. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

#### 4.1.3.3. Culpabilidad o responsabilidad de la conducta violenta

##### 4.1.3.3.1. Culpabilidad o responsabilidad hacia el agresor/a

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza 2 x 2 x 2, encontrándose efectos principales para el Estatus, ( $F_{1 y 509} = 133.376, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 y 509} = 104.366, p < .001$ ). De manera que cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer, los y las adolescentes, culpa más al agresor que cuando la víctima es un varón. Cuando la agresora es una mujer y la víctima un varón, culpan más al agresor que cuando la víctima es una mujer. Se obtuvieron también interacciones entre el Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 y 509} = 21.272, p < .01$ ); de esta manera cuando el agresor es un varón de distinto estatus al de la víctima, los y las adolescentes culpabilizan más al agresor que cuando agresor y víctima son del mismo estatus. Cuando la agresora es una mujer de distinto estatus, también la culpan más que cuando es del mismo estatus que el agresor.

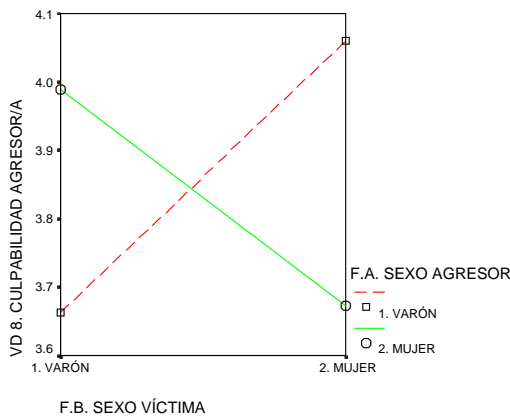
Con el factor intersujeto género se obtuvieron interacciones en los factores; Sexo del agresor x Género, ( $F_{1 \text{ y } 509} = 10.438, p < .001$ ), Sexo de la víctima x Género, ( $F_{1 \text{ y } 509} = 3.853, p < .05$ ), Sexo de la víctima x Estatus x Género, ( $F_{1 \text{ y } 509} = 4.464, p < .05$ ) y Sexo agresor x Sexo víctima x Estatus x Género, ( $F_{1 \text{ y } 509} = 5.921, p < .05$ ). En este último caso cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer del mismo estatus, los y las adolescentes culpan más al agresor que cuando la víctima es un varón. Siendo las adolescentes las que puntúan más alto que los adolescentes en los dos casos. Es decir, que las adolescentes culpan más al agresor varón cuya víctima es una mujer y cuando la víctima es otro varón.

Cuando la agresora es una mujer y la víctima un varón, ambos del mismo estatus, se culpa más al agresor que cuando la víctima es una mujer. En este caso son los adolescentes los que culpan más a la agresora mujer cuando la víctima es un varón, mientras que las adolescentes culpan más a la agresora mujer cuando la víctima es otra mujer. En las historias donde el agresor y la víctima son de distintos estatus; si el agresor es un varón y la víctima una mujer, culpan más al agresor que cuando la víctima es un varón. Las adolescentes culpan más al agresor varón cuando la víctima es una mujer y los adolescentes culpan más al agresor varón cuando la víctima es un varón. Si la agresora es mujer y la víctima varón, se culpa más a la agresora que cuando la víctima es otra mujer, y son los adolescentes los que culpan más en ambos casos frente a las adolescentes.

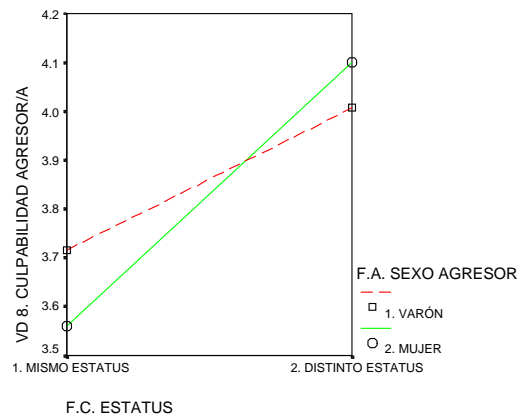
Si comparamos las medias en las ocho situaciones encontramos, que los adolescentes culpan de mayor a menor a; una profesora cuando es violenta hacia un alumno, a un profesor cuando es violento hacia una alumna, a una alumna cuando es violenta hacia una profesora, a una mujer violenta hacia un varón en una situación familiar, a un alumno violento hacia un profesor, al varón que es violento hacia una mujer en una situación familiar, al adolescente que es violento hacia otro y a la adolescente violenta hacia otra. Por el contrario las adolescentes culpan de más a menos a; la profesora que es violenta hacia un alumno, al profesor violento hacia una alumna, al varón adulto violento hacia una mujer en una situación familiar, a la alumna violenta hacia una profesora, al alumno violento hacia un profesor, al adolescente violento hacia otro, a la mujer violenta hacia un varón en una

situación familiar y por último a una adolescente violenta hacia otra. Estos resultados reflejan que tanto los adolescentes como las adolescentes culpabilizan o responsabilizan más de la situación de conflicto a la profesora y al profesor que son violentos hacia sus alumnos/as. De nuevo son los profesores/as a los que perciben más culpables de las situaciones de conflicto.

Las puntuaciones medias de la variable responsabilidad o culpabilidad del agresor/a y de la víctima por géneros se encuentran resumidas en la Tabla 5. A continuación se presenta en las figuras 18 y 19 las interacciones de las variables Sexo del agresor x Sexo de la víctima y Sexo del agresor x estatus.



**Figura 18. Interacción del Sexo del agresor x Sexo de la víctima**



**Figura 19. Interacción del Sexo del agresor x Estatus**

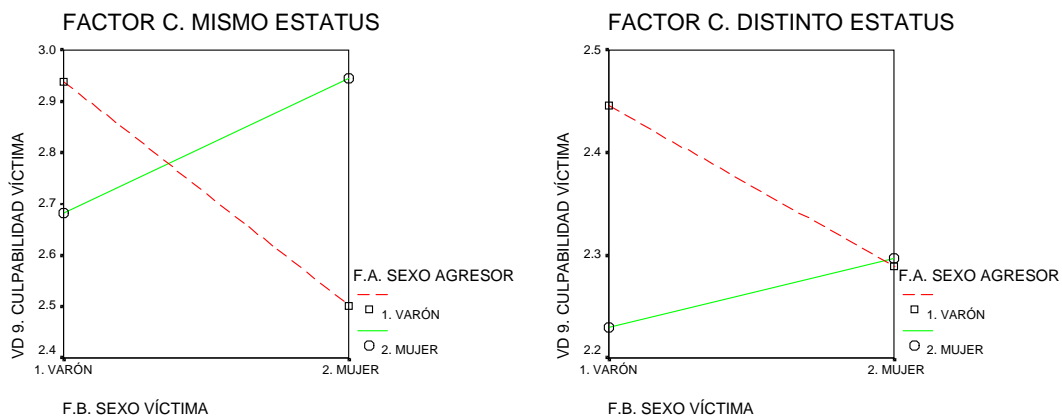
#### 4.1.3.3.2. Culpabilidad o responsabilidad hacia la víctima

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza  $2 \times 2 \times 2$ , encontrándose efectos principales para el Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 504} = 5.725, p < .05$ ) y Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 504} = 151.345, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 504} = 37.459, p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 504} = 13.278, p < .001$ ) y Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 504} = 13.278, p < .001$ )

$_{504} = 10.312, p < .01$ ). Con el factor intersujeto género se obtuvieron interacciones en los factores; Sexo del agresor x Género, ( $F_{1 y 504} = 16.660, p < .001$ ), Sexo de la víctima x Género, ( $F_{1 y 504} = 3.907, p < .05$ ), Estatus x Género, ( $F_{1 y 504} = 4.289, p < .05$ ) y Sexo de la víctima x Estatus x Género, ( $F_{1 y 504} = 5.397, p < .05$ ). Tanto si el agresor como la víctima son del mismo o de diferente estatus se encuentra que; cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, los y las adolescentes culpan más a la víctima varón que cuando la víctima es una mujer. Mientras que cuando la agresora y la víctima son mujeres, se culpa más a la víctima mujer que a la víctima varón.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones encontramos, de mayor a menor, que los y las adolescentes culpan más a la víctima cuando; es una adolescente víctima de otra, cuando es un adolescente víctima de otro, le seguiría la mujer víctima de un varón y un varón víctima de una mujer en una situación familiar, a continuación estaría el profesor y la profesora víctimas de sus alumnos/as y por último, a los que menos culpabilizan son a la alumna y al alumno víctimas de un profesor/a.

De nuevo encontramos que son las adolescentes víctimas de otras adolescentes a las que los y las adolescentes culpabilizan más. Siendo los alumnos y alumnas víctimas de sus profesores/as a los que menos se les responsabiliza de la situación de conflicto. En las figuras 20 y 21 se presentan las interacciones significativas de las tres variables independientes.



**Figuras 20 y 21. Interacciones significativas de las tres variables independientes**



Los resultados obtenidos respecto a los sesgos atribucionales que pueden llevar a culpabilizar a la víctima de la situación, atribuyéndole un comportamiento provocativo y/o deseando la situación de conflicto, permiten verificar parcialmente algunas de las hipótesis específicas.

La **hipótesis 3.1., queda parcialmente verificada.** Por un lado, se esperaba encontrar que los y las adolescentes atribuyesen un comportamiento más *provocativo* al varón, deseando más la situación de conflicto y más responsable o culpable del conflicto, sin embargo, esto no queda verificado para todas las historias hipotéticas de violencia. Es decir, no se ha encontrado que se atribuya el comportamiento del varón más provocativo que el de la mujer en todas las situaciones. Únicamente se ha encontrado cuando un varón es violento hacia una mujer es una situación familiar, resultado que coincide con otras investigaciones. En las otras historias, (una profesora es víctima de una alumna, una alumna es víctima de un profesor y una adolescente es víctima de otra), los y las adolescentes atribuyen un comportamiento más provocativo a la mujer víctima que al varón, y de nuevo son las adolescentes, víctimas de otras, a las que atribuyen un comportamiento más provocativo de la situación de violencia que en el resto de las historias. Son los alumnos y alumnas víctimas de sus profesores/as, en comparación con los profesores/as víctimas de sus alumnos/as, a los que menos atribuyen un comportamiento provocativo de la situación de conflicto.

Respecto a la atribución de los y las adolescentes de que el varón *desea* más que la mujer la situación de conflicto, esto se confirma para todas las historias, salvo en la situación de violencia en el ocio. En este caso, los y las adolescentes, atribuyen a la adolescente víctima de otra, en vez de al adolescente víctima de otro, un deseo de la situación de conflicto mayor que para el resto de las situaciones. Y de nuevo son los alumnos y alumnas víctimas de sus profesores/as, en comparación con los profesores/as víctimas de sus alumnos/as, a los que menos atribuyen un deseo de la situación de conflicto. Por último, se esperaba encontrar que los y las adolescentes atribuyesen más culpa al varón en todas las situaciones de conflicto, sin embargo esto no ocurre cuando una

adolescente es víctima de otra y cuando una alumna es víctima de un profesor, donde los y las adolescentes les atribuyen más responsabilidad o culpabilidad.

El conjunto de los resultados obtenidos **apoya la hipótesis 3.2**, como se esperaba, cuando la persona que agrede y la agredida son del mismo estatus, los y las adolescentes atribuyen el comportamiento de la víctima como más provocativo, deseando más la situación de conflicto y se le culpabiliza más de la situación, que cuando la violencia se ejerce entre personas de diferente estatus.

Por último, la **hipótesis 3.3. también se verifica**. Los adolescentes atribuyen un comportamiento provocativo mayor en las mujeres víctimas, consideran al agresor menos responsable o culpable del incidente, culpando más a la víctima. Por otro lado, las adolescentes atribuyen un comportamiento provocativo mayor en los varones, culpabilizándoles más de las situaciones de violencia. Es decir, las chicas culpan más a un varón cuando es violento hacia una mujer en una situación familiar, a un adolescente violento hacia otro y a un profesor violento hacia una alumna. Los adolescentes culpan más al agresor/a en el resto de las historias.

#### **4.1.4. Justificación de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor/a y de la víctima**

Las medias de las puntuaciones que los y las adolescentes hacen sobre la variable justificación de la violencia de la persona que agrede, se encuentran resumidas en la Tabla 6.

**TABLA 6**

*Puntuaciones medias de la justificación de la violencia por parte del agresor/a en las ocho situaciones de violencia hipotéticas*

CONDICIONES EXPERIMENTALES	SEXO	Media	Des.tip.
HISTORIA 1: Un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar	VARON	2.08	1.29
	MUJER	1.69	1.08
	Total	1.88	1.20
HISTORIA 2: Una mujer es violenta hacia un varón en una situación familiar	VARON	2.11	1.24
	MUJER	2.19	1.18
	Total	2.15	1.21
HISTORIA 3: Un profesor es violento hacia una alumna	VARON	1.79	1.15
	MUJER	1.54	1.00
	Total	1.66	1.08
HISTORIA 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	VARON	1.68	1.01
	MUJER	1.62	1.01
	Total	1.65	1.01
HISTORIA 5: Un alumno es violento hacia un profesor	VARON	2.16	1.27
	MUJER	2.19	1.24
	Total	2.17	1.26
HISTORIA 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	VARON	2.25	1.31
	MUJER	2.16	1.24
	Total	2.20	1.27
HISTORIA 7: Un adolescente es violento hacia otro	VARON	2.62	1.35
	MUJER	2.08	1.19
	Total	2.34	1.30
HISTORIA 8: Una adolescente es violenta hacia otra	VARON	2.61	1.33
	MUJER	2.23	1.27
	Total	2.41	1.31

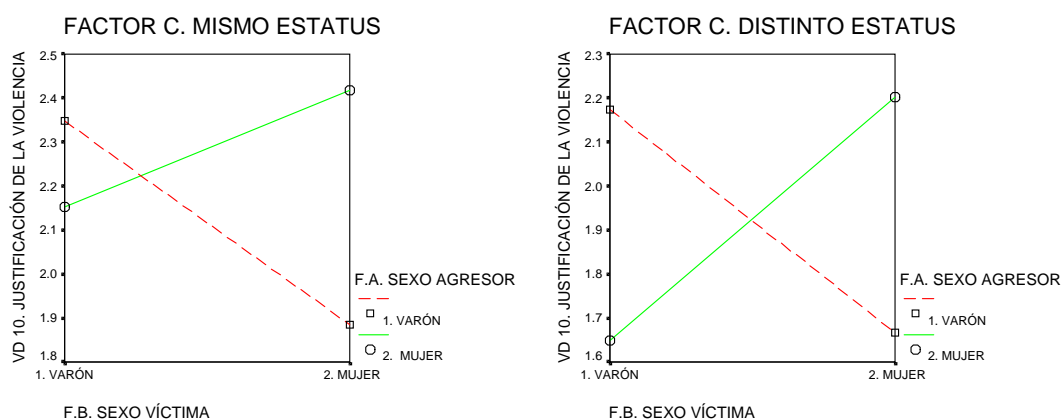
*Nota: El número total de participantes oscila entre 506 y 562*

Los resultados muestran que cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, ambos del mismo o de diferente estatus, los y las adolescentes justifican más la violencia del agresor varón que cuando la víctima es una mujer. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, del mismo o de diferente estatus, los y las adolescentes justifican más la violencia de la agresora que cuando la víctima es un varón. Para esta variable se han encontrado diferencias entre sexos. Para los adolescentes la violencia estaría más justificada en las historias de violencia entre adolescentes del mismo sexo, en la historia de violencia de un varón hacia una mujer en una situación familiar, de los profesores/as hacia los/las alumnos y por último, en la historia de violencia de una alumna hacia una profesora. Para

las adolescentes la violencia estaría más justificada en la historia de violencia de un alumno hacia un profesor y de una mujer hacia un varón en una situación familiar.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes piensan que la violencia estaría más justificada en primer lugar cuando una adolescente es violenta hacia otra, seguido de un adolescente violento hacia otro. A continuación le seguirían las historias de violencia de una alumna hacia un profesor, de un alumno hacia un profesor, de una mujer hacia un varón, de un varón hacia una mujer en situación familiar, y por último de un profesor hacia una alumna y de una profesora hacia un alumno. De nuevo encontramos que es en las situaciones de violencia entre adolescentes del mismo sexo, donde los y las adolescentes justifican más la violencia cuando se ejerce en primer lugar hacia otra adolescente y en segundo lugar hacia otro adolescente. Por último, encontramos que los y las adolescentes justifican la violencia en menor grado cuando un profesor o profesora la ejercen contra un alumno o una alumna, mientras que la justifican más en el caso contrario, cuando un alumno o alumna son violentos hacia un profesor o profesora.

A continuación se presenta en las figuras 22 y 23 las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 22 y 23. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

Los datos que se obtienen para la variable justificación de la violencia, **verifican la hipótesis 4.1.** Se encuentra que los y las adolescentes justifican más la violencia ejercida por una mujer en todas las situaciones hipotéticas de violencia que aquella ejercida por un varón. Y es en las situaciones de violencia entre adolescentes del mismo sexo donde más la justifican. Como ocurría en el resto de variables los y las adolescentes justifican en primer lugar la violencia entre adolescentes del mismo sexo, seguida de la violencia ejercida por los alumnos/as hacia los profesores/as. Por último, los y las adolescentes la justifican en menor grado cuando los profesores y profesoras la ejercen hacia sus alumnos/as.

La **hipótesis 4.2 también se confirma** puesto que los adolescentes aprueban y justifican más el uso de la violencia y en más cantidad de situaciones que las adolescentes. Ver Tabla 6.

#### **4.5.1. Percepción del uso de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y el estatus del agresor y de la víctima.**

Las puntuaciones medias de los tipos de violencia (física, verbal e indirecta) que los y las adolescentes perciben que usará la persona que agrede en cada situación de violencia hipotética, se resumen en la Tabla 7.

**TABLA 7**

*Puntuaciones medias de la variable percepción del uso de violencia por parte del agresor/a en las ocho situaciones de violencia hipotéticas*

VARIABLES DEPENDIENTES		VIOLENCIA FISICA		VIOLENCIA VERBAL		VIOLENCIA INDIRECTA	
CONDICIONES EXPERIMENTALES	SEXO	Media	Des.tip.	Media	Des.tip.	Media	Des.tip.
HISTORIA 1: Un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar	VARON	5.82	4.55	11.20	3.80	6.65	4.15
	MUJER	6.02	4.18	12.06	3.92	6.77	4.28
	Total	5.92	4.37	11.65	3.88	6.71	4.21
HISTORIA 2: Una mujer es violenta hacia un varón en una situación familiar	VARON	4.86	4.22	10.60	3.62	6.79	4.22
	MUJER	3.89	3.72	10.37	3.52	6.32	4.23
	Total	4.37	4.00	10.48	3.57	6.55	4.23
HISTORIA 3: Un profesor es violento hacia una alumna	VARON	3.23	4.01	9.54	4.13	6.86	4.28
	MUJER	2.59	3.28	9.49	4.10	5.99	3.98
	Total	2.91	3.67	9.52	4.11	6.42	4.15
HISTORIA 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	VARON	3.32	3.90	9.16	4.00	6.93	4.45
	MUJER	2.43	3.17	9.17	3.56	6.01	4.04
	Total	2.87	3.58	9.17	3.78	6.46	4.27
HISTORIA 5: Un alumno es violento hacia un profesor	VARON	3.09	4.11	9.47	4.03	8.45	4.09
	MUJER	2.36	2.95	9.55	3.91	8.29	4.22
	Total	2.72	3.58	9.51	3.97	8.37	4.16
HISTORIA 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	VARON	3.01	3.86	9.48	3.82	8.98	4.21
	MUJER	2.08	2.93	9.65	3.48	8.83	4.20
	Total	2.54	2.45	9.57	3.64	8.90	4.20
HISTORIA 7: Un adolescente es violento hacia otro en una situación de ocio	VARON	9.19	4.01	13.21	3.10	8.97	3.66
	MUJER	8.52	4.05	13.54	3.06	8.31	3.76
	Total	8.85	4.04	13.38	3.08	8.64	3.73
HISTORIA 8: Una adolescente es violenta hacia otra en una situación de ocio	VARON	7.63	4.36	12.29	3.42	9.69	3.73
	MUJER	7.59	4.17	12.78	3.51	9.93	3.92
	Total	7.61	4.26	12.54	3.47	9.81	3.82

*Nota: El numero total de participantes oscila entre 484 y 552*

#### 4.1.5.1. Violencia física

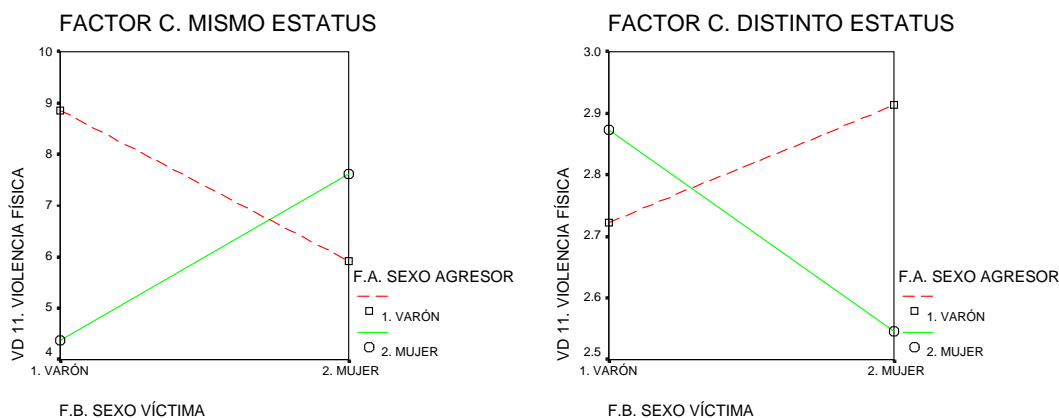
Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza  $2 \times 2 \times 2$ , encontrándose efectos principales en las variables Sexo del agresor, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 68.008, p < .001$ ) y Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 1336.173, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 247.293, p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 57.227, p < .001$ ), y una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 370.986, p < .001$ ). Se encontraron diferencias e interacciones con el factor intersujeto género en los factores; Sexo de la víctima x Género, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 7.729, p < .01$ ), Estatus x Género, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 3.939, p < .05$ ) y Sexo de la víctima x Estatus x Género, ( $F_{1 \text{ y } 550} = 7.123, p < .001$ ).

Los resultados muestran que cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, ambos del mismo estatus, los y las adolescentes anticipan que el agresor usará la violencia física en mayor grado que cuando la víctima es una mujer. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, ambas del mismo estatus, los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia física en mayor grado por parte de la agresora, que cuando la víctima es un varón. Para las historias donde el estatus entre agresor/a y víctima es diferente, ocurre lo contrario. Cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer, los y las adolescentes anticipan que el agresor usará la violencia física en mayor grado, que cuando la víctima es otro varón. Cuando el agresor es una mujer y la víctima un varón, los y las adolescentes anticipa el uso de la violencia física en mayor grado por parte de la agresora, que cuando la víctima es otra mujer.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia física en mayor grado cuando; la violencia se ejerce entre adolescentes del mismo sexo, es decir, que a los que más perciben haciendo uso de este tipo de violencia es a los adolescentes que son violentos hacia otros, seguido de las adolescentes violentas hacia otras adolescentes. A continuación perciben al varón violento hacia una mujer, seguido de una mujer violenta

hacia un varón en una situación familiar. Por último, los y las adolescentes anticipan que los que menos recurrirían a la violencia física, donde las medias descienden significativamente, serían el profesor violento hacia la alumna, la profesora violenta hacia el alumno, el alumno hacia el profesor y la alumna hacia la profesora. Encontramos que es en las situaciones de violencia entre adolescentes del mismo sexo, donde los y las adolescentes justifican más la violencia y perciben a los agresores/as usando en mayor grado la violencia física hacia sus víctimas. Se trata de una situación donde los y las adolescentes ven normal usar la fuerza física contra sus iguales además de justificarla y considerarla como necesaria.

A continuación se presenta en las figuras 24 y 25 las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 24 y 25. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

#### 4.1.5.2. Violencia verbal

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza 2 x 2 x 2, encontrándose efectos principales en las variables Sexo del agresor, ( $F_{1 y 482} = 40.187, p < .001$ ), Sexo de la víctima, ( $F_{1 y 482} = 3.873, p < .05$ ) y Estatus, ( $F_{1 y 482} = 627.702, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la

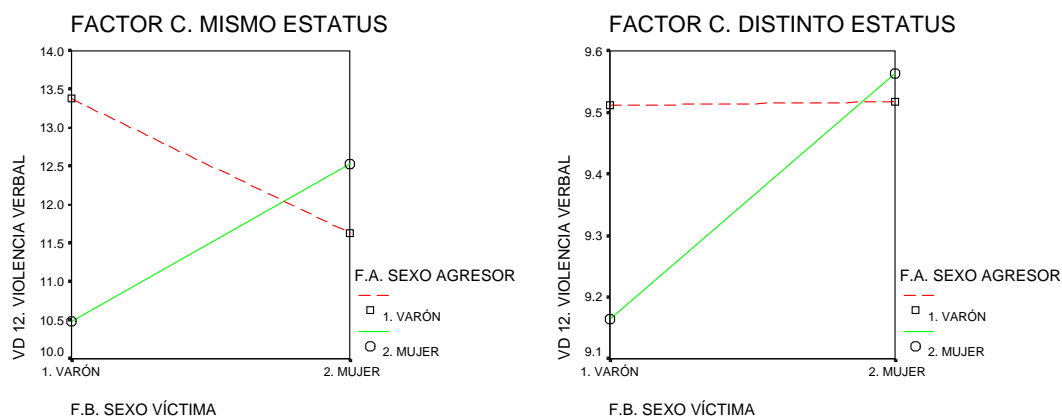


víctima, ( $F_{1 y 482} = 152.707, p < .001$ ), Sexo del agresor x Estatus, ( $F_{1 y 482} = 25.338, p < .001$ ) y una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 y 482} = 105.350, p < .001$ ). Se encontraron diferencias e interacciones con el factor intersujeto género únicamente en los factores Sexo de la víctima x Estatus x Género, ( $F_{1 y 482} = 4.055, p < .05$ ).

Los resultados muestran que cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, ambos del mismo estatus, los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia verbal en mayor grado por parte del agresor, que cuando la víctima es una mujer. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, ambas del mismo estatus, los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia verbal en mayor grado por parte de la agresora, que cuando la víctima es un varón. En las historias donde el estatus es diferente, ocurre lo contrario; cuando el agresor es un varón y la víctima una mujer, los y las adolescentes anticipan que el agresor varón usará la violencia verbal en mayor grado, que cuando la víctima es otro varón. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia verbal en mayor grado, por parte de la agresora, que cuando la víctima es un varón.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia verbal en mayor grado cuando; la violencia se produce entre adolescentes del mismo género, es decir, que a los que perciben haciendo más uso de este tipo de violencia, es a los adolescentes que son violentos hacia otros, seguido de las adolescentes violentas hacia otras adolescentes. A continuación perciben haciendo uso de la violencia verbal al varón que es violento hacia la mujer y la mujer violenta hacia un varón en una situación familiar. Por último, perciben que los que menos recurrirían a la violencia verbal, donde las medias descienden significativamente, serían una alumna violenta hacia una profesora, el profesor violento hacia una alumna, un alumno hacia un profesor y la profesora hacia un alumno. Estos resultados coinciden con aquellos encontrados en la anticipación, que los y las adolescentes hacen del uso de la violencia física, es decir, es en las situaciones de violencia entre adolescentes del mismo sexo donde los y las adolescentes anticipan que los agresores y

agresoras usarán en mayor grado la violencia verbal hacia sus iguales. A continuación se presenta en las figuras 26 y 27 las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 26 y 27. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

#### 4.1.5.3. Violencia indirecta

Se contrastó la igualdad de las medias mediante un análisis de varianza  $2 \times 2 \times 2$ , encontrándose efectos principales en las variables Sexo del agresor, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 18.573, p < .001$ ), Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 25.906, p < .001$ ) y Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 14.705, p < .001$ ). También se encontraron interacciones significativas entre Sexo del agresor x Sexo de la víctima, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 485.113, p < .001$ ), Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 5.852, p < .05$ ) y una interacción significativa de las tres variables independientes Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 5.103, p < .05$ ). Se encontraron diferencias e interacciones con el factor intersujeto género únicamente en los factores; Sexo de la víctima x Género, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 4.808, p < 0.05$ ), Sexo de la víctima x Estatus x Género, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 4.217, p < .05$ ) y Sexo del agresor x Sexo de la víctima x Estatus x Género, ( $F_{1 \text{ y } 530} = 4.738, p < .05$ ).

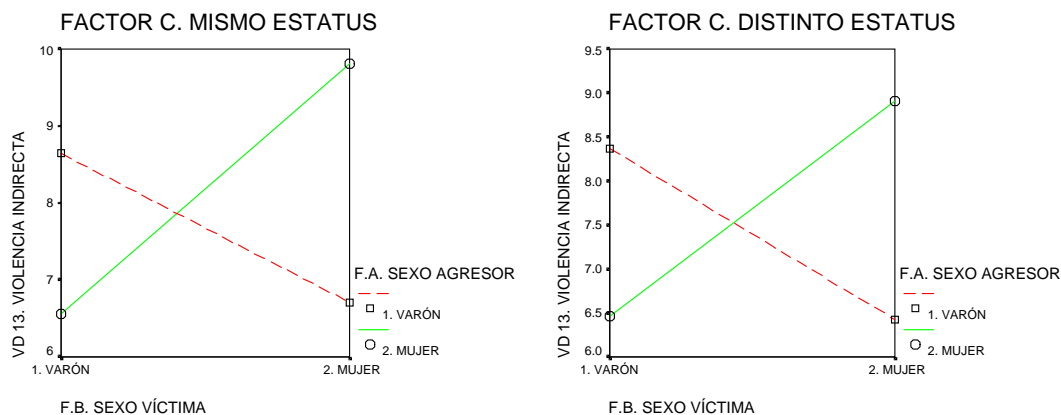
Los resultados encontrados tanto si el agresor como la víctima son del mismo o de diferente estatus, muestran que; cuando el agresor es un varón y la víctima otro varón, ambos del mismo o de diferente estatus, los y las adolescentes anticipan el uso de la

violencia indirecta en mayor grado, por parte del agresor, que cuando la víctima es una mujer. Cuando el agresor es una mujer y la víctima otra mujer, ambas del mismo o diferente estatus, los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia indirecta en mayor grado, por parte de la agresora, que cuando la víctima es un varón.

Si comparamos las medias en las ocho situaciones encontramos, de mayor a menor, que para esta variable los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia indirecta en mayor grado cuando; la violencia se ejerce entre adolescentes del mismo sexo, es decir, que a los que perciben haciendo más uso de este tipo de violencia, es a las adolescentes que son violentas hacia otras adolescentes, seguido de las alumnas que son violentas hacia sus profesoras. A continuación le siguen los adolescentes que son violentos hacia otros, los alumnos violentos hacia sus profesores, el varón violento hacia la mujer y la mujer violenta hacia el varón en una situación familiar. Por último, los y las adolescentes perciben que los que menos recurren a la violencia indirecta son la profesora que es violenta hacia el alumno y el profesor violento hacia la alumna.

Para esta variable, los y las adolescentes perciben que son las mujeres -una adolescente violenta hacia otra y una alumna violenta hacia una profesora- las que más uso hacen de la violencia indirecta, resultado que coincide con otras investigaciones donde este tipo de violencia encubierta o indirecta es frecuentemente más usada por las mujeres.

En las comparaciones entre sexos, las adolescentes puntúan más en las historias donde una adolescente es violenta hacia otra, historia que les es muy próxima, y donde un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar. Mientras que los varones puntúan más en el resto de las historias. A continuación se presentan en las figuras 28 y 29 las interacciones de las tres variables independientes.



**Figuras 28 y 29. Interacciones significativas de las tres variables independientes**

Si observamos la Tabla 7, encontramos que los y las adolescentes anticipan que el tipo de violencia que usará en mayor grado un adolescente hacia otro será, en primer lugar, la verbal seguida de la física y la indirecta. Para el resto de las historias anticipan que los agresores/as harán más uso de la verbal seguida de la indirecta y de la física. Son en las situaciones de violencia entre dos adolescentes donde anticipan que el adolescente usará, hacia otro adolescente, la violencia física después de usar la verbal. Mientras que anticipan que las adolescentes usarán la violencia indirecta en mayor grado hacia otra adolescente.

Las medias para cada tipo de violencia en cada historia nos indican, que los y las adolescentes perciben a todos varones, en las mismas historias donde únicamente cambia el sexo del agresor, usando más la violencia física. En el caso de la violencia indirecta, los y las adolescentes perciben que son las mujeres las que usan este tipo de violencia en mayor grado que los varones. En cuanto a la violencia verbal, no se encontraron diferencias significativas, aunque sí se encontraron diferencias en las contestaciones que daban los y las adolescentes. Las adolescentes puntuaron más alto en la anticipación del uso de la violencia verbal en las historias de violencia entre dos chicas adolescentes y en la historia de violencia de un varón hacia una mujer en una situación familiar.

Los resultados obtenidos respecto al tipo de violencia que los y las adolescentes perciben que usará la persona que agrede en las situaciones de violencia hipotéticas, permiten **verificar la hipótesis 5.1.** Cuando el agresor es un varón, los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia física en mayor grado que cuando la persona que agrede es una mujer, en cuyo caso anticipan el uso de la violencia indirecta en mayor grado.

Por otro lado, la **hipótesis 5.2. también se confirma.** Cuando la persona que agrede y la agredida son del mismo estatus, los y las adolescentes anticipan respuestas violentas en mayor grado que cuando la violencia se ejerce entre personas de diferente estatus.

## **4.2. Diferencias en función del género, el curso y el nivel socioeconómico en una serie de variables psicosociales**

El *segundo objetivo* de esta investigación es evaluar cómo los y las adolescentes están construyendo su identidad, el grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias hacia grupos minoritarios, y aquellas que justifican y conducen al sexismo y a la violencia; analizar qué tipo de violencia usan mayoritariamente los y las adolescentes y estudiar la percepción que tienen del uso de los distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros/as en función del género. Además, se pretende comprobar si existen diferencias en estas variables psicosociales en función del género, el curso y el nivel socioeconómico de la zona. En relación a este segundo objetivo, se postulan una serie de hipótesis específicas, cuyos resultados se pasan a comentar a continuación.

### **4.2.1. Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.)**

Para verificar la **hipótesis 6**, sobre las diferencias en función del género, el curso y el nivel socioeconómico de la zona, se llevaron a cabo contrastes *t de Student* para muestras independientes. Los contrastes se realizaron con el procedimiento de varianzas iguales en los casos en que el *test de Levene* soportó el supuesto, y con varianzas desiguales y grados de libertad calculados cuando las varianzas resultaron significativamente diferentes. Se calculó el coeficiente Eta como una medida del tamaño del efecto del género en la variabilidad de las respuestas. Para el examen de las diferencias entre institutos, se llevaron a cabo Análisis de Varianza de un factor con cuatro niveles. En los casos en los que se apreció alguna diferencia significativa, las pruebas fueron realizadas con el contraste de Games-Howell, que no requiere del cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas. Se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones factoriales de cada una de estas escalas. El estadístico de contraste *t de Student* puso de relieve los resultados mostrados en la Tabla 8.

**TABLA 8***Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en los factores según el género*

FACTORES PAQ	SEXO	Media	Des.tip.	Error típ. de la media	t (gl)	Eta
PAQ F1: Expresividad	MUJER	38.91	7.15	.39	11.937** (630)	.429
	VARON	45.58	6.85	.39		
PAQ F2: Instrumentalidad	MUJER	39.84	4.12	.23	9.665** (632)	.359
	VARON	36.42	4.79	.27		
* p < .05 ** p < .01 Nota: el numero de sujetos oscila entre 302 y 330						

Como puede observarse en la tabla, los y las adolescentes difieren significativamente ( $p < .01$ ) en las puntuaciones de los 2 factores. En el factor 1 que mide expresividad, tradicionalmente asociado con estereotipos femeninos, los adolescentes puntúan más alto. Para el factor 2 que mide instrumentalidad, tradicionalmente asociado con estereotipos masculinos, las adolescentes puntúan más alto.

Para comprobar las diferencias en función del género para cada uno de los elementos que componen el factor 1 y 2, se llevaron a cabo contrastes t de Student. Para el factor 1 que mide expresividad, los adolescentes puntúan más alto en los elementos 3, 10, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 23, 24. Es decir, que los adolescentes, en comparación con las adolescentes, se consideran: nada competitivos, nada seguros, se sienten inferiores, se desmoronan bajo presiones, muy emocionales, necesitados de la aprobación de los demás, sus sentimientos son heridos con facilidad, tienen dificultad para tomar decisiones, lloran fácilmente y necesitan seguridad. Para los elementos 4, 5, 11 y 17 (sumisos, excitables en una crisis importante, hogareños y se dan por vencidos fácilmente) no hay diferencias significativas entre los y las adolescentes.

Para el factor 2 que mide instrumentalidad, se encuentran diferencias significativas en los elementos 1, 7, 8, 9, 15, 21 y 22. Para este factor las adolescentes puntúan más alto que los adolescentes en: incapaz de dedicarse a los otros, duras, nada serviciales, nada conscientes de los sentimientos de los demás, nada comprensivas con los otros, agresivas y frías en las relaciones con los demás. Para los elementos 2, 6 y 12 (nada independiente, pasivo/a y nada amable) no hay diferencias significativas entre los y las adolescentes.

Mediante el mismo procedimiento se llevaron a cabo las comparaciones por cursos. Los que cursan E.S.O. y Bachillerato difieren significativamente ( $p < 0.01$ ) en las puntuaciones del factor 1, expresividad. En el factor 1, tradicionalmente asociado con estereotipos femeninos, los alumnos de E.S.O. puntúan más alto que los de Bachillerato. Mientras que para el factor 2, tradicionalmente asociado con estereotipos masculinos, no hay diferencias entre los dos grupos.

En cuanto a las diferencias en función del nivel socioeconómico de la zona, se obtienen diferencias estadísticamente significativas únicamente para el factor 1, expresividad. Los alumnos/as del instituto religioso-concertado de nivel medio-bajo puntúan más alto en este factor que los alumnos/as del instituto público de nivel medio-bajo.

El conjunto de los resultados obtenidos **apoya la hipótesis 6.1.**, puesto que existen diferencias de género en la identificación con los valores tradicionalmente atribuidos al otro género, según los cuales la superación del sexismo aparece más clara en las adolescentes que entre los adolescentes.

La **hipótesis 6.2. se verifica parcialmente.** Por un lado, se confirma que las adolescentes se identifican con los rasgos instrumentales, asociados tradicionalmente a los varones, debido a que éstas están copiando cada vez más los estereotipos tradicionalmente masculinos. Por otro lado, se esperaba encontrar que los adolescentes se identificaran con los valores tradicionalmente masculinos. Sin embargo, al contrario de lo que se esperaba,



los adolescentes se identifican con los valores expresivos tradicionalmente asociados a las mujeres.

#### **4.2.2. Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)**

Para verificar la **hipótesis 7**, sobre las diferencias en función del género, el curso y el nivel socioeconómico de la zona, se llevaron a cabo contrastes *t de Student* para muestras independientes. Los contrastes se realizaron con el procedimiento de varianzas iguales en los casos en que el *test de Levene* soportó el supuesto, y con varianzas desiguales y grados de libertad calculados cuando las varianzas resultaron significativamente diferentes. Se calculó el coeficiente Eta como una medida del tamaño del efecto del género en la variabilidad de las respuestas. Para el examen de las diferencias entre institutos, se llevaron a cabo Análisis de Varianza de un factor con cuatro niveles. En los casos en los que se apreció alguna diferencia significativa, las pruebas a fueron realizadas con el contraste de Games-Howell, que no requiere del cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas. Se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones factoriales de cada una de estas escalas.

El estadístico de contraste *t de Student* puso de relieve los resultados mostrados en la Tabla 9.

**TABLA 9***Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en los factores según el género*

FACTORES CADV	SEXO	Media	Des.tip.	Error típ. de la media	t (gl)	Eta
CADV F1 Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios	MUJER	26.26	11.24	.64	7.080** (580)	.277
	VARÓN	33.39	13.45	.77		
CADV F2 Tolerancia hacia grupos minoritarios	MUJER	20.09	4.14	.23	8.632** (541)	.328
	VARON	16.51	6.05	.34		
CADV F3 Rechazo hacia el Pueblo Gitano	MUJER	10.05	4.58	.25	4.649** (637)	.181
	VARON	11.78	4.81	.27		
* p< .05 ** p <.01 Nota: el numero de sujetos oscila entre 299 y 329						

Como puede observarse en la tabla, los y las adolescentes difieren significativamente ( $p < .01$ ) en las puntuaciones de los 3 factores. En el factor 1 y 3 que miden intolerancia en general, xenofobia hacia grupos minoritarios y rechazo hacia el Pueblo Gitano, los adolescentes puntúan más alto respecto a las adolescentes. Por el contrario, en el factor 2 que mide tolerancia hacia grupos minoritarios, las adolescentes puntúan más alto que los adolescentes.

Mediante el mismo procedimiento se llevaron a cabo las comparaciones por cursos. Los que cursan E.S.O. y Bachillerato difieren significativamente ( $p < 0.01$ ) en las puntuaciones de los 3 factores. En el factor 1 y 3, -intolerancia en general, xenofobia hacia grupos minoritarios y rechazo hacia el Pueblo Gitano- los alumnos y alumnas de E.S.O. puntúan más alto que los de Bachillerato. Para el factor 2- tolerancia hacia grupos minoritarios-, los alumnos y alumnas de Bachillerato puntúan más alto con respecto a los que cursan E.S.O.

En cuanto a las diferencias en función del nivel socioeconómico de la zona, se obtienen diferencias estadísticamente significativas para el factor 2 y 3 sobre la tolerancia hacia grupos minoritarios y el rechazo hacia el Pueblo Gitano. Los del instituto concertado religioso de nivel socioeconómico medio-bajo puntúan más alto en el factor 2, tolerancia hacia grupos minoritarios, respecto al instituto público medio-bajo y el concertado religioso medio-alto. En el factor 3, rechazo hacia el Pueblo Gitano, los alumnos/as del instituto público de socioeconómico nivel medio-bajo y el concertado-religioso de nivel medio-alto, puntúan más alto que los del instituto público de nivel medio-alto.

Estos resultados permiten **verificar la hipótesis 7.1**. Las adolescentes expresan actitudes más tolerantes respecto a los grupos minoritarios que los adolescentes, siendo éstos más intolerantes y xenófobos. Por otro lado, los y las adolescentes de cursos superiores expresan un rechazo superior hacia las creencias intolerantes hacia grupos minoritarios que los más pequeños.

#### **4.2.3. Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (C.A.G.V.)**

Para verificar la **hipótesis 8** sobre las diferencias en función del género, el curso y el nivel socioeconómico de la zona, se llevaron a cabo contrastes *t de Student* para muestras independientes. Los contrastes se realizaron con el procedimiento de varianzas iguales en los casos en que el *test de Levene* soportó el supuesto, y con varianzas desiguales y grados de libertad calculados cuando las varianzas resultaron significativamente diferentes. Se calculó el coeficiente Eta como una medida del tamaño del efecto del género en la variabilidad de las respuestas. Para el examen de las diferencias entre institutos, se llevaron a cabo Análisis de Varianza de un factor con cuatro niveles. En los casos en los que se apreció alguna diferencia significativa, las pruebas a fueron realizadas con el contraste de Games-Howell, que no requiere del cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas. Se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones factoriales de cada una de estas escalas.

El estadístico de contraste *t de Student* puso de relieve los resultados mostrados en la Tabla 10.

**TABLA 10**

*Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en los factores según el género*

FACTORES CAGV	SEXO	Media	Des.tip.	Error típ. de la media	t (gl)	Eta
CAGV F1 Creencias sexistas y justificación de la violencia de género	MUJER	79.65	24.50	1.43	11.025** (449)	.424
	VARON	110.87	40.75	2.44		
CAGV F2 Justificación de la violencia como reacción	MUJER	36.05	13.27	.76	-9.663** (526)	.373
	VARON	48.64	17.90	1.06		
CAGV F3 Rechazo del sexismo y la violencia	MUJER	43.78	7.34	.42	6.133** (584)	.245
	VARON	39.91	8.00	.47		
* p < .05 ** p < .01 Nota: el numero de sujetos oscila entre 278 y 303						

Como puede observarse en la tabla, los y las adolescentes difieren significativamente ( $p < .01$ ) en las puntuaciones de los 3 factores. En el factor 1 y 2, que miden creencias sexistas y justificación de la violencia de género y justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor; los adolescentes obtienen puntuaciones superiores a las adolescentes. Al contrario de lo que sucede en el factor 3, rechazo del sexismo y la violencia, donde las adolescentes obtienen puntuaciones más elevadas respecto a los adolescentes.

Mediante el mismo procedimiento se llevaron a cabo las comparaciones por cursos. Los que cursan E.S.O. y Bachillerato difieren significativamente ( $p < .01$ ) en las puntuaciones de los 3 factores. En el factor 1 y 2 los alumnos de E.S.O. puntúan más alto que los de Bachillerato, mientras que para el factor 3, los de Bachillerato puntúan más alto.

En cuanto a las diferencias por institutos, se obtienen diferencias estadísticamente significativas únicamente para el factor 1, sobre las creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Los del instituto público de nivel medio-bajo y concertado religioso medio-alto, superan a los alumnos/as del instituto concertado religioso medio-bajo en las creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Para los factores 2 y 3 no se encontraron diferencias significativas.

Los resultados encontrados permiten **verificar la hipótesis 8.1**. Las adolescentes expresan un nivel de rechazo superior hacia las creencias sexistas y las que justifican la violencia en general y contra la mujer que los adolescentes. Además, los y las adolescentes de cursos superiores expresan un nivel de rechazo superior hacia las creencias sexistas y las que justifican la violencia en general y contra la mujer que los de cursos inferiores.

#### **4.2.4. Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)**

Otro de los objetivos de la presente investigación fue llevar a cabo la validación de una Escala de Agresión Directa e Indirecta en una muestra española (ver resultados en el capítulo 3 de la investigación). Para verificar la **hipótesis 9** sobre las diferencias en función del género, el curso y el nivel socioeconómico de la zona, se llevaron a cabo contrastes *t de Student* para muestras independientes. Los contrastes se realizaron con el procedimiento de varianzas iguales en los casos en que el *test de Levene* soportó el supuesto, y con varianzas desiguales y grados de libertad calculados cuando las varianzas resultaron significativamente diferentes. Se calculó el coeficiente Eta como una medida del tamaño del efecto del género en la variabilidad de las respuestas. Para el examen de las diferencias entre institutos, se llevaron a cabo Análisis de Varianza de un factor con cuatro niveles. En los casos en los que se apreció alguna diferencia significativa, las pruebas a fueron realizadas con el contraste de Games-Howell, que no requiere del cumplimiento del supuesto de homogeneidad de las varianzas. Se calcularon las correlaciones entre las puntuaciones factoriales de cada una de estas escalas.

El estadístico de contraste *t de Student* puso de relieve los resultados mostrados en la Tabla 11.

**TABLA 11**

*Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones en los factores según el género*

FACTORES DIAS	SEXO	Media	Des.tip.	Error típ. de la media	t (gl)	Eta
DIAS F1 Violencia física	MUJER	3.58	5.19	.29	-7.824** (513)	.301
	VARON	7.88	8.20	.47		
DIAS F2 Violencia indirecta	MUJER	9.03	7.90	.44	1.221 (601)	.049
	VARON	9.87	9.00	.52		
DIAS F3 Violencia verbal	MUJER	7.90	3.52	.20	1.390 (631)	.055
	VARON	8.31	3.90	.22		
* p < .05 ** p < .01 Nota: el numero de sujetos oscila entre 304 y 326						

Como puede observarse en la tabla, los y las adolescentes difieren significativamente ( $p < .01$ ) en las puntuaciones del factor 1, mientras que para el factor 2 y 3 no hay diferencias significativas entre los y las adolescentes. Los adolescentes puntúan más en el factor 1, violencia física, mientras que para el factor 2 y 3, violencia indirecta y verbal, no hay diferencias entre sexos.

Un examen de las diferencias en función del género en cada uno de los elementos que componen cada factor muestra que para el factor 1, violencia física, los adolescentes puntúan más que las adolescentes en los elementos 4, 6, 8, 10, 12, 17, 19, 21 y 23, (le das patadas, le pones la zancadilla, le pegas, le dices que le vas a pegar, le empujas, le quitas las cosas, le molestas, le empujas haciéndole caer al suelo, le arrastras). Es decir, en todos los elementos que componen el factor 1, violencia física.

En cuanto al factor 2, violencia indirecta, las adolescentes puntúan más en los elementos 5, 16 y 22 (cotillear, decirle a los otros “tenemos que dejarle solo/a” y criticar el pelo o ropa del otro/a). Para este factor los adolescentes puntúan más en el elemento 1 y 24 (impedir que se una al grupo y tratar de que no le caiga bien a otras personas). Para el resto de los elementos 3, 9, 11, 14, 18 y 20, no existen diferencias significativas (te haces amigo/a de otro/a para vengarte, hablas o cuentas mentiras de él/ella, planeas a escondidas fastidiarle, cuentas cosas malas de él/ella a sus espaldas, cuentas secretos de él/ella a otras personas, escribes pequeñas notas criticándole/la)

Por lo que se refiere al factor 3, violencia verbal, los adolescentes puntúan más alto en el elemento 15 (poner sobrenombres o motes) y las adolescentes en el elemento 13 (ignorar). Para el resto de elementos 2 y 7 (le gritas o discutes con él/ella y le insultas) no hay diferencias significativas.

Mediante el mismo procedimiento se llevaron a cabo las comparaciones por cursos. Los que cursan E.S.O. y Bachillerato difieren significativamente ( $p < 0.01$ ) en las puntuaciones de los 3 factores. En los tres factores, violencia física, verbal e indirecta los que cursan E.S.O. puntúan más alto que los que cursan Bachillerato.

En cuanto a las diferencias por institutos, se obtienen diferencias estadísticamente significativas para el factor 1 y 2, violencia física e indirecta. Los alumnos/as de los institutos público de nivel medio-bajo y alto, y el concertado religioso de nivel medio-alto, puntúan más alto en el factor 1, violencia física, que los del instituto concertado-religioso de nivel medio-bajo. Es decir, que los alumnos de todos los institutos a excepción del concertado religioso medio-bajo dicen usar más la violencia física. Para el factor 2, violencia indirecta, los del instituto concertado-religioso medio-alto, puntúan más alto que los del instituto concertado-religioso medio-bajo.

Estos resultados permiten **verificar la hipótesis 9.1.** Las adolescentes usan en mayor grado la violencia indirecta que los adolescentes, mientras que éstos hacen más uso de la violencia física, no encontrándose diferencias en el uso de la violencia verbal.

También se **verifica la hipótesis 9.2.**, puesto los y las adolescentes de cursos superiores hacen menos uso de todos los tipos de violencia en comparación con los de cursos inferiores.

#### **4.2.5. Percepción de los y las adolescentes del uso de la violencia por parte de sus compañeros y compañeras**

Para estudiar la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros y compañeras en función del género, se utilizó la escala D.I.A.S., comentada anteriormente, mediante la técnica de “estimaciones hechas por compañeros/as” o heteroinformes. La técnica por heteroinformes consiste en preguntar a los alumnos/as que evalúen en qué grado se comportan sus compañeros/as cuando están enfadados o tienen un conflicto con otros. En la escala original (Björkqvist, 1994) el alumno/a señala qué tipo de violencia usa cada uno de los compañeros/as de clase. Para esta investigación no se procedió de esta manera puesto que el interés consistía únicamente en averiguar si percibían que usaban más la violencia chicos o chicas. De manera que para cada ítem se pidió a los alumnos/as que señalaran tres personas que creen que llevan a cabo esta conducta, y que indicaran si se trata de chicos o chicas (ver capítulo 3 de la investigación para un examen más detallado de esta escala y su procedimiento de aplicación).

En el capítulo 3 se ha llevado a cabo la validación de la escala para una muestra española (segundo objetivo de la investigación) y se han comentado los análisis de la dimensionalidad y fiabilidad de la escala, de manera que a continuación sólo se comentan los resultados encontrados en la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de cada tipo de violencia por parte de sus compañeros o compañeras. Un resumen de los resultados se encuentra en la Tabla 12.



**TABLA 12**

*Percepción de los y las adolescentes ante el uso de la violencia física, verbal e indirecta por parte de sus compañeros y compañeras*

PERCEPCIÓN DEL USO DE VIOLENCIA EN FUNCION DEL GÉNERO	PORCENTAJES DEL USO DE LOS DISTINTOS TIPOS DE VIOLENCIA			
	SEXO	VIOLENCIA FÍSICA	VIOLENCIA INDIRECTA	VIOLENCIA VERBAL
CHICOS	CHICOS	41.9%	25.1%	47.4%
	CHICAS	16.08%	40.22%	30.07%
CHICAS	CHICOS	30.86%	15.64%	32.02%
	CHICAS	15.09%	42.58	39.49%
TOTAL	CHICOS	72.76%	40.74%	79.42%
	CHICAS	31.17%	82.8%	69.56%

*Violencia Física.* Respecto a este tipo de violencia se encuentra que en general, los y las adolescentes, perciben que son los chicos los que más usan la violencia física. Es decir, que para todos los elementos que componen este factor, los chicos son percibidos usando más este tipo de violencia. Un 72.76% piensan que la usan más los chicos y el 31.17% piensan que la usan más las chicas. Si hacemos un análisis por sexos, se encuentra que el 41.9% de los adolescentes piensa que los chicos usan más la violencia física, mientras que solo el 16.08% piensa que son las chicas las que usan la violencia física. Por otro lado el 30.86% de las adolescentes piensa que son los chicos los que usan más la violencia física mientras que el 15.09% de éstas piensa que son las chicas las que usan la violencia física. Es decir, tanto chicos como chicas coinciden en señalar que son los chicos los que más recurren a la violencia física.

*Violencia indirecta.* Respecto a este tipo de violencia se percibe a las adolescentes usando más la violencia indirecta. Y al igual que sucede en el factor 1, en todos los elementos se percibe a las chicas usando más que los chicos este tipo de violencia. En general un 40.74% de los y las adolescentes piensa que los chicos usan la violencia indirecta mientras que el 82.8% piensan que la usan más las chicas. Un examen de las respuestas dadas por los y las

adolescentes nos muestra que el 40.22% de los adolescentes piensa que son las chicas las que usan más la violencia indirecta y únicamente el 25.1% piensa que son los chicos los que hacen uso de este tipo de violencia. Por otro lado, el 42.58% de las adolescentes piensa que son las chicas las que usan más este tipo de violencia y el 15.64% de éstas piensa que son los chicos los que la usan.

*Violencia verbal.* Para este factor no existen muchas diferencias en la percepción del uso de violencia verbal en los y las adolescentes. El 79.42% del total de adolescentes piensa que los chicos usan más la violencia verbal, y el 69.59% piensa que son las chicas las que la usan más. En cuanto a las diferencias por géneros se encuentra que el 47.4% de los adolescentes piensa que efectivamente son los chicos los que usan la violencia verbal y el 30.07% piensa que son las chicas. Por el contrario, las adolescentes perciben que son las chicas las que usan más la violencia verbal (39.49%) frente a los chicos (32.02%), aunque estas diferencias no son muy grandes.

Estos resultados permiten **verificar la hipótesis 10.1**. Los y las adolescentes perciben a las adolescentes usando la violencia indirecta en mayor grado, mientras que perciben a los adolescentes usando en mayor grado la física. En el caso de la violencia verbal, perciben a los adolescentes recurriendo más a este tipo de violencia. Sin embargo, las diferencias son tan pequeñas, a diferencia de los otros tipos de violencia, que podemos considerar que no existen diferencias en la percepción del uso de la violencia verbal en función del género.

**4.3. La relación entre las actitudes hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, uso de distintos tipos de violencia y estereotipos de género de los y las adolescentes.**

El tercer gran objetivo propuesto en esta investigación es analizar la relación entre; las creencias que justifican y conducen al sexismo y a la violencia, las actitudes hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes y cómo éstos están construyendo su identidad. La **hipótesis general 11** postula la existencia de relaciones entre estas variables psicosociales; hipótesis de la que se derivan otras de carácter más específico.

En las Tablas 13 y 14 se incluyen las correlaciones entre los factores de cada uno de los cuestionarios: Cuestionario de atributos personales (P.A.Q.), Cuestionario de actitudes y creencias hacia grupos minoritarios (C.A.D.V.), Escala de agresión directa e indirecta (D.I.A.S.) y el Cuestionario de actitudes hacia el género y la violencia (C.A.G.V.). Para el análisis de las relaciones entre los factores de las escalas utilizadas, se procedió a realizar correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

**TABLA 13**

*Correlaciones entre los instrumentos de medida*

	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3	CADV F1	CADV F2	CADV F3	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1
DIAS F1	.450**	.595**	-.180**	.424**	-.309**	.273**	1.000	.626**	.599**	.247**
DIAS F2	.256**	.363**	.015	.251**	-.100*	.236**	.626**	1.000	.621**	-.048
DIAS F3	.223**	.356**	.047	.190**	-.072	.179**	.599**	.621**	1.000	.071
PAQ F1	.286**	.243**	-.132**	.183**	-.204**	.105**	.247**	-.048	.071	1.000
PAQ F2	-.250**	-.318**	.172**	-.176**	.185**	-.119**	-.250**	-.165**	-.077	.147**

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 557 y 634

DIAS F1: Violencia física, DIAS F2: Violencia indirecta, DIAS F3: Violencia verbal, PAQ F1: Instrumentalidad, PAQ F2: Expresividad, CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género, CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción, CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia, CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios, CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano

**TABLA 14***Correlaciones entre los instrumentos de medida*

	CAGV F2	CAGV F3	CADV F1	CADV F2	CADV F3
CAGV F1	.701**	-.291**	.589**	-.418**	.392**
CAGV F2	1.000	-.216**	.573**	-.359**	.348**
CAGV F3	-.216**	1.000	-.302**	.329**	-.124**
CADV F1	.589**	-.302**	1.000	-.540**	.514**
CADV F2	-.418**	.329**	-.540**	1.000	-.297**

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p<.01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 557 y 634.

CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género, CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción, CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia, CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios, CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano

**4.3.1. Correlaciones entre los factores de los cuestionarios C.A.G.V., y C.A.D.V.**

Respecto a la *hipótesis 11.1.* se encuentra que existe una correlación significativa y positiva entre las actitudes sexistas y la justificación de la violencia de género (C.A.G.V. F1) de los y las adolescentes con; la justificación de la violencia como reacción (.701), la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios (.589), y con el rechazo hacia el pueblo gitano (.392). Por otro lado, las actitudes sexistas y la justificación que los y las adolescentes hacen de la violencia de género correlaciona significativa y negativamente con el rechazo del sexismo y la violencia (-.291), y la tolerancia hacia grupos minoritarios (-.418).

Los resultados muestran que la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia como reacción (C.A.G.V. F2) correlaciona positiva y significativamente con; la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios (.573), y el rechazo hacia el Pueblo Gitano (.348). Mientras que correlaciona negativa y significativamente con; el rechazo del sexismo y la violencia (-.216) y la tolerancia hacia grupos minoritarios (-.359).

El rechazo de los y las adolescentes del sexismo y la violencia (C.A.G.V F3) correlaciona negativa y significativamente con; las actitudes intolerantes en general y la xenofobia hacia grupos minoritarios (-.302), y el rechazo hacia el Pueblo Gitano (-.124). Por otro lado, correlaciona positiva y significativamente con; la tolerancia en general y hacia grupos minoritarios (.329).

También se encuentra que la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios (C.A.D.V. F1) de los y las adolescentes, correlaciona positiva y significativamente con; el rechazo hacia el Pueblo Gitano (.514) y negativamente con; el rechazo del sexismo y la violencia (-.302) y con la tolerancia hacia grupos minoritarios (-.540). Esta última correlaciona significativa y negativamente con el rechazo hacia el Pueblo Gitano (-.297).

Todos estos resultados permiten **verificar la hipótesis 11.1**. La aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género y como reacción y la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios por parte de los y las adolescentes, correlaciona negativamente con el rechazo del sexismo, la violencia, y la tolerancia hacia grupos minoritarios.

#### **4.3.2. Correlaciones entre los factores de los cuestionarios C.A.G.V., C.A.D.V., y P.A.Q.**

Los resultados muestran que el factor 1 del P.A.Q. que mide características de instrumentalidad de los y las adolescentes, tradicionalmente asociadas a rasgos masculinos, correlaciona significativa y positivamente con; la aceptación de las creencias sexistas y justificación de la violencia de género (.286), la justificación de la violencia como reacción o demostración de valor (.243), la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios (.183) y el rechazo hacia el Pueblo Gitano (.105). Por otro lado, este factor correlaciona negativa y significativamente con; el rechazo del sexismo y la violencia (-.132), y la tolerancia hacia grupos minoritarios (-.204).

Respecto al factor 2 del P.A.Q. que mide características expresivas de los y las adolescentes, tradicionalmente asociadas a rasgos femeninos, se encuentran correlaciones significativas y positivas con; el rechazo del sexismo y la violencia (.172), y la tolerancia hacia grupos minoritarios (.185). Sin embargo, con el resto de variables se dan correlaciones significativas pero en sentido negativo.

Los resultados encontrados nos permiten **verificar la hipótesis 11.2**. La aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género y como reacción y la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, por parte de los y las adolescentes, correlaciona con; una identidad más sexistas respecto a la imagen que los y las adolescentes tienen de cómo son. Es decir, las características instrumentales o estereotipos masculinos de los y las adolescentes, correlacionan positivamente con creencias sexistas, justificación de la violencia de género e intolerancia en general y hacia grupos minoritarios.

Puesto que los adolescentes puntúan más alto en el factor 2, que mide expresividad y las adolescentes en el factor 1, que mide instrumentalidad, se ha considerado importante analizar las correlaciones entre los dos factores del P.A.Q. por sexos con el resto de variables psicosociales. En las tablas 15 y 16 aparece un resumen de las correlaciones de los factores del P.A.Q. por sexos.

**TABLA 15***Correlaciones de los factores del P.A.Q. cuando contestan chicas*

FACTORES	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3	CADV F1	CADV F2	CADV F3
PAQ F1 (Instrumentalidad)	.152**	-.041	.067	-.053	.050	-.925	-.006	-.012	-.011
PAQ F2 (Expresividad)	-.124*	-.220**	-.096	-.066	-.151**	-.027	-.046	.023	-.019
** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral) Nota: el número de sujetos oscila entre 289 y 330									

Como se observa en la Tabla 15 existe una correlación significativa y positiva entre el factor 1 del P.A.Q., que mide instrumentalidad, con el factor 1 de la escala D.I.A.S que mide violencia física (.152). Es decir que en el caso de las adolescentes, la instrumentalidad correlaciona únicamente con el uso que hacen los y las adolescentes de la violencia física. En cuanto al factor 2 del P.A.Q., que mide expresividad, éste correlaciona de manera significativa y negativa con el uso que hacen los y las adolescentes de la violencia física (-.124), la indirecta (-.220) y la justificación de la violencia como reacción (-.151).

Por un lado, las adolescentes de esta investigación (Ver punto 4.2.3.) puntúan más en el factor de instrumentalidad o estereotipos masculinos, de manera que dichas características masculinas estarían relacionadas con el uso por parte de estas adolescentes de la violencia física. Mientras que los rasgos expresivos de las adolescentes, estarían relacionados con la no utilización de la violencia y la no justificación de la violencia como reacción. De esta manera, el que las adolescentes se identifiquen con más estereotipos masculinos que los adolescentes, y que estos estereotipos estén relacionados con el uso que las adolescentes hacen de la violencia física nos sugiere que; la superación del sexismo más clara para las adolescentes, y el cambio en los estereotipos de género que ha experimentado la mujer en los últimos tiempos, le lleve a reproducir no sólo los rasgos positivos tradicionalmente asociados a los varones, sino también los negativos como es el caso de la violencia.

**TABLA 16***Correlaciones de los factores del P.A.Q. cuando contestan chicos*

FACTORES	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3	CADV F1	CADV F2	CADV F3
PAQ F1 (Instrumentalidad)	.121*	-.122*	.029	.256**	.139*	-.033	.146*	-.144*	.073
PAQ F2 (Expresividad)	-.175**	-.108	-.029	-.157**	-.257**	.151*	-.113	.111	-.094
** La correlación es significativa al nivel .001 (bilateral) * La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral) Nota: el número de sujetos oscila entre 269 y 302									

En el caso de los adolescentes, como se observa en la Tabla 16, el factor 1 del P.A.Q., que mide instrumentalidad o estereotipos masculinos de los adolescentes, correlaciona de forma significativa y positiva con el uso que éstos hacen de la violencia física (.121), las creencias sexistas y la justificación de la violencia de género (.256), la justificación de la violencia como reacción (.139) y la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios (.146). Mientras que este factor correlaciona negativamente con el uso de la violencia indirecta (-.122) y la tolerancia hacia grupos minoritarios (-.144). Para el factor 2, que mide expresividad o estereotipos femeninos de los adolescentes, se encuentran correlaciones positivas con el rechazo del sexismo y la violencia en general (.151). Mientras que se encuentran correlaciones negativas y significativas con el uso de la violencia física (-.175), las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género (-.157) y la justificación de la violencia como reacción (-.257).

Como se observa, los rasgos instrumentales o estereotipos masculinos de los adolescentes, al igual que para las adolescentes, están relacionados con el uso que éstos y éstas hacen de la violencia física. Sin embargo, en los adolescentes están relacionados con más cantidad de variables. En este caso, nos encontramos que un mayor número de rasgos instrumentales, tradicionalmente asociados a los varones, están relacionados con el uso que éstos hacen de la violencia física, creencias sexistas, justificación de la violencia como reacción y de género, y la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios. Para las



adolescentes estos rasgos instrumentales solo correlacionan con el uso de la violencia física.

En conclusión encontramos que la identificación de los adolescentes con los estereotipos masculinos, es más peligroso que la identificación de estos rasgos en las adolescentes, puesto que en el caso de los adolescentes estas características masculinas correlacionan con más actitudes sexistas y de justificación de la violencia. Sin embargo, no podemos descuidar la presencia de estos rasgos en las adolescentes puesto que en este estudio ellas puntúan más alto en una orientación de rol más masculina que femenina. Por otro lado, la existencia de rasgos femeninos o expresivos en los adolescentes parece ser más positivo que para el caso de las adolescentes, ya que estos rasgos están relacionados con más variables de evitación de la violencia y de actitudes menos sexistas.

#### **4.3.3. Correlaciones entre los factores de los cuestionarios C.A.G.V., C.A.D.V., P.A.Q., y D.I.A.S.**

Los resultados muestran que las creencias sexistas y de justificación de la violencia de género de los y las adolescentes correlacionan positivamente con; el uso de la violencia física (.450), la violencia indirecta (.256) y la violencia verbal (.223). En el caso de la justificación de la violencia como reacción, también se encuentran correlaciones positivas y significativas con; el uso de la violencia física (.595), el uso de la violencia indirecta (.363) y el uso de la violencia verbal (.356). Como puede observarse, la violencia física es la que presenta correlaciones más altas con las creencias sexistas y justificación de la violencia de género y como reacción.

Respecto a la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios, se encuentran correlaciones significativas y positivas con; el uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física (.424), la violencia indirecta (.251) y la violencia verbal (.190). En este caso el tipo de violencia física es la que presenta correlaciones más altas que el resto.

Se encuentran también correlaciones significativas pero negativas entre la tolerancia en general y hacia grupos minoritarios con; el uso de la violencia física (-.309), indirecta (-.100), el uso de la violencia verbal (-.72). También se encuentran correlaciones significativas y negativas entre el rechazo del sexismo y la violencia con el uso de la violencia física (-.180).

Las correlaciones entre los tipos de violencia que los y las adolescentes usan y los factores del P.A.Q., muestran que el factor 1, rasgos instrumentales de los y las adolescentes, correlaciona positivamente con la violencia física (.247). Mientras que el factor 2, rasgos expresivos de los y las adolescentes, correlaciona negativamente con este tipo de violencia (-.250). En el caso de la violencia indirecta únicamente se encuentran correlaciones significativas y negativas para el factor 2, expresividad, (-.165). Para el caso de la violencia verbal no se encuentran correlaciones con ninguno de los dos factores.

Estos resultados nos llevan a **verificar la hipótesis 11.3**. La aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género, la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios y una identidad más sexista, correlaciona con el mayor uso que los y las adolescentes hacen de todos los tipos de violencia, sobretodo de la violencia física.

**4.4. Relaciones entre las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los estereotipos de género de los y las adolescentes con otras variables relacionadas con el procesamiento de la información.**

Dentro del *segundo gran objetivo* de esta investigación se pretende comprobar la relación que existe entre el procesamiento de la información social y otras variables psicosociales. La hipótesis general postula la existencia de una relación entre las actitudes y creencias hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los estereotipos de género o atributos personales de los y las adolescentes, con otras variables relacionadas con el procesamiento de la información.

Dado el tamaño de la muestra, sólo se pasan a comentar las correlaciones significativas al nivel .01. En general, las correlaciones obtenidas para todos los factores son bajas (menores a .2 en valor absoluto) aunque estadísticamente significativas. Aunque se trate de correlaciones bajas y no se presentan las mismas correlaciones entre los dos pares de historias, los resultados que se comentan a continuación permiten comprobar la existencia de relaciones entre las variables psicosociales y otras variables del procesamiento de la información.

Un resumen más detallado de cada una de las correlaciones con sus respectivas tablas se encuentra en el Anexo B.

#### **4.4.1. Correlaciones entre la atribución de estereotipos de género al agresor/a y a la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

##### 4.4.1.1. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales al agresor/a

En la Tabla 17 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre los estereotipos masculinos o características instrumentales que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a con cada una de las variables psicosociales.

*Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.).*

- Factor 2: Expresividad: Este factor correlaciona de manera significativa y positiva con los estereotipos de género masculinos que los y las adolescentes atribuyen al agresor en la historia 1, es decir, cuando un varón es violento hacia una mujer adulta en una situación familiar.

*Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.).*

- Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Dicho factor correlaciona positiva y significativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a los alumnos y alumnas violentos hacia sus profesores y a los y las adolescentes violentos hacia otros/as. Es decir, que la intolerancia en general y las actitudes intolerantes hacia grupos minoritarios estarían correlacionando con los estereotipos masculinos que los adolescentes atribuyen a los agresores/as cuando son alumnos/as y adolescentes.

- Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que correlaciona de manera significativa y positiva con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen al agresor cuando este es un adolescente que es violento hacia otro.

*Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

- Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a cuando se trata de un y una adolescente violentos hacia otro/as adolescentes.

- Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a cuando es una alumna violenta hacia una profesora y cuando es un adolescente y una adolescente violentos hacia otros/as.

- Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia: Se encuentran correlaciones positivas con las características instrumentales que los y las adolescentes atribuyen a los agresores / as en las historias; 1 (un varón es violento hacia una mujer), en la historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna) y en la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno). Se encuentran correlaciones negativas y significativas de este factor con las características instrumentales que atribuyen a los agresores/as de las historias 5 (un alumno es violento hacia un profesor), en la historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora) y en la historia 7 (un adolescente es violento hacia otro).

*Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

En cuanto al uso que los y las adolescentes hacen de los tres tipos de violencia (física, verbal e indirecta), se encuentra que todos los factores de la escala D.I.A.S. correlacionan positiva y significativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a en algunas de las historias de violencia.

- Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de las historias 2 (una mujer es violenta hacia un varón), historia 7 (un adolescente es violento hacia otro) y en la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra).
- Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con los atributos masculinos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de las historias 2 (una mujer es violenta hacia un varón), historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno), historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora) e historia 7 (un adolescente es violento hacia otro).
- Factor 3: Violencia verbal. Se encuentran correlaciones con la atribución que los y las adolescentes hacen de los estereotipos masculinos a los agresores / as cuando se trata de una mujer violenta hacia un varón, un profesor violento hacia una alumna y una profesora violenta hacia un alumno.

#### 4.4.1.2. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales a la víctima

En la Tabla 18 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre los estereotipos masculinos o características instrumentales que los y las adolescentes atribuyen a la víctima con cada una de las variables psicosociales.

##### *Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.).*

- Factor 1: Instrumentalidad. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en la historia 3, donde una alumna es víctima de un profesor.
- Factor 2: Expresividad. Se encuentra que correlaciona significativa y negativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en la historia 1, (una mujer es víctima de un varón en una situación familiar) y a la víctima de la historia 2(un varón es víctima de una mujer en una situación familiar).

*Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.).*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en las historias 1 (una mujer es víctima de un varón) en la historia 2 (un varón es víctima de una mujer) y en la historia 4 (un alumno es víctima de un profesor).

○ Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación significativa y negativa con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en la historia 1, cuando una mujer es víctima de un varón.

○ Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que correlaciona de manera significativa y positiva con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima cuando ésta es una mujer víctima de un varón, cuando es un varón víctima de una mujer, y cuando es un alumno víctima de una profesora.

*Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Se encuentra que este factor correlaciona positiva y significativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en la historia 1 (una mujer es víctima de un varón), en la historia 2 (un varón es víctima de una mujer) y en la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en las historias 1, historia 2, historia 4 e historia 5 (un profesor es víctima de un alumno).

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Existe una correlación positiva y significativa con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de la historia 6 (una profesora es víctima de una alumna).

### *Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

Se encuentran que todos los factores de la escala D.I.A.S. correlacionan positiva y significativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en algunas de las historias de violencia.

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de las historias 1, (una mujer víctima de un varón), historia 2 (un varón es víctima de una mujer), y de la historia 4 ( un alumno es víctima de una profesora).

○ Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de las historias 1 (una mujer es víctima de un varón) e historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

○ Factor 3: Violencia verbal. Se encuentran correlaciones con los estereotipos masculinos que los y las adolescentes atribuyen a las víctimas de las historias 6 (una profesora es víctima de una alumna), e historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

#### 4.4.1.3. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas al agresor/a

En la Tabla 19 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre los estereotipos femeninos o características expresivas que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a con cada una de las variables psicosociales.



*Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.).*

○ Factor 2: Expresividad. Se encuentra que correlaciona significativa y negativamente con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de la historia 3, donde una alumna es víctima de un profesor.

*Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.).*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Para este factor se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a en la historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna) y en la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

○ Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentran correlaciones significativas y positivas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor en la historia 7 (un adolescente es violento hacia otro). Encontrándose a su vez una correlación negativa y significativa de este factor con los estereotipos femeninos que atribuyen al agresor de la historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna).

*Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Dicho factor correlaciona positiva y significativamente con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer) y en las historias 3 y 4 (un profesor y una profesora son violentos hacia un alumno y una alumna, respectivamente).

○ Factor 2. Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de las historias 1 (un varón es violento hacia una mujer) e historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna).

○ Factor 3. Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentra una correlación negativa con las características expresivas que los y las adolescentes atribuyen al agresor de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno). También se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor de las historias 6 (una alumna es violenta hacia una profesora), historia 7 (un adolescente es violento hacia otro) e historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra adolescente).

#### *Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer) y de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

○ Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con los atributos femeninos que atribuyen al agresor/a de la historia 1.

○ Factor 3: Violencia verbal. Se encuentran correlaciones positivas con la atribución de los y las adolescentes de estereotipos femeninos al agresor cuando éste es un varón violento hacia una mujer en una situación familiar.

#### 4.4.1.4. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas a la víctima

En la Tabla 20 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre los estereotipos femeninos o características expresivas que los y las adolescentes atribuyen a la víctima con cada una de las variables psicosociales.

### *Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.)*

○ Factor 2: Expresividad. Este factor correlaciona de manera significativa y positiva con los estereotipos de género femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en la historia 3, (una alumna es víctima de un profesor) y en la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de las historias 5 (un profesor es víctima de un alumno), historia 6 (una profesora es víctima de una alumna) y en la historia 7 (un adolescente es víctima de otro). También correlaciona negativamente con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor).

○ Factor 2 : Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentran correlaciones significativas y positivas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor) y de la historia 4 (un alumno es víctima de un profesor).

### *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Para este factor se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima en la historia 6 (una profesora es víctima de una alumna) y en la historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

○ Factor 2. Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de la historia 6 (una profesora es víctima de una alumna) y de la historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con las características expresivas que los y las adolescentes atribuyen a los alumnos y alumnas víctimas de sus profesores/as.

*Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con los estereotipos femeninos que los y las adolescentes atribuyen a la víctima cuando ésta es un adolescente víctima de otro.

○ Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con los atributos femeninos que atribuyen a la víctima cuando éste es un adolescente víctima de otro.

○ Factor 3: Violencia verbal. Se encuentran correlaciones con la atribución de estereotipos femeninos a las víctimas cuando se trata de un alumno víctima de una profesora y cuando se trata de un adolescente víctima de otro.

En conclusión respecto a la variable *estereotipos de género masculinos y femeninos que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a y a la víctima* de las historias de violencia, se encuentran correlaciones significativas tanto positivas como negativas entre los factores de los instrumentos de medida (Estereotipos de género o atributos personales de los y las adolescentes, actitudes hacia la intolerancia y hacia grupos minoritarios, actitudes hacia el género y la violencia y el uso de la violencia en los y las adolescentes). Estos resultados no son muy relevantes, puesto que las correlaciones son muy bajas y no se presentan las mismas correlaciones entre los dos pares de cada historia. Sin embargo, nos permiten confirmar la existencia de relaciones entre estas variables y los estereotipos de género que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a y a la víctima en las situaciones hipotéticas de violencia.

#### **4.4.2. Correlaciones entre la valoración de la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

En la Tabla 21 del Anexo B aparece un resumen de las correlaciones de la variable valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima con cada una de las variables psicosociales.

##### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima en el caso en el que un alumno es víctima de una profesora.

○ Factor 2 : Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación negativa y significativa con la valoración de la víctima de la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

##### *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Correlaciona positiva y significativamente con la valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima en la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora). Por otro lado, se encuentra una correlación negativa y significativa con la valoración que se hace de la víctima en la historia 1 (una mujer es víctima de un varón).

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la valoración de la víctima en las mismas historias que para el factor 1.

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima en la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor).

*Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

- Factor 1: Violencia física. Se encuentra una correlación negativa y significativa con la valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima en la historia 1 (una mujer es víctima de un varón).
- Factor 3: Violencia verbal. Se encuentra que correlaciona únicamente de manera positiva y significativa con la valoración que se hace de la víctima en la historia 3, cuando una alumna es víctima de un profesor.

Para la variable *valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima* se encuentran correlaciones muy bajas, pero aparecen resultados relevantes a tener en cuenta. El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física, la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios, las creencias sexistas y justificación de la violencia de género, y la justificación de la violencia como reacción, correlacionan negativamente con la valoración de la víctima cuando se trata de una mujer que es agredida por un varón. Lo contrario sucede para el caso de los alumnos que son víctimas de sus profesoras, donde las actitudes intolerantes y xenófobas, el rechazo hacia el Pueblo Gitano, las creencias sexistas y justificación de la violencia de género y como reacción, correlacionan positivamente con la valoración que se hace de éstos. Resultados que siguen confirmando la no superación del sexismo en los y las adolescentes.

#### **4.4.3. Correlaciones entre los sesgos atribucionales en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q. , C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

##### 4.4.3.1. Atribución del comportamiento de la víctima como provocativo

En la tabla 22 del anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la atribución que hacen los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo en la situación de conflicto con cada una de las variables psicosociales.

##### *Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la atribución por parte de los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo de las situaciones de conflicto en las historias 1 (una mujer es víctima de un varón), historia 2 (un varón es víctima de una mujer), historia 3 (una alumna es víctima de un profesor) historia 4 (un alumno es víctima de una profesora), historia 6 (una profesora es víctima de un alumno), historia 7 (un adolescente es víctima de otro) e historia 8 (una adolescente es víctima de otra). Es decir en todas menos en el caso de la historia 5, cuando un profesor es víctima de un alumno, existen correlaciones con este factor.

○ Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación significativa y negativa con la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en las historias 1, historia 3, historia 4 e historia 6.

○ Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que correlaciona de manera significativa y positiva con la atribución de un comportamiento provocativo por parte de la víctima en las historias 1, una mujer es víctima de un varón, e historia 2, un varón es víctima de una mujer en una situación familiar.

### *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo de la situación de conflicto en las historias 1 (una mujer es víctima de un varón) historia 3 y 4 (un alumno y alumna son víctimas de un profesor/a), historia 5 y 6 (un profesor y una profesora son víctimas de un alumno y de una alumna ) e historias 7 y 8 (un y una adolescente son víctimas de otro y otra adolescente).

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la atribución de los y las adolescentes de un comportamiento de la víctima como provocativo de la situación de conflicto en las mismas historias que para el factor anterior.

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentran correlaciones negativas y significativas con la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo de la situación en la historia 1 (una mujer es víctima de un varón) y en la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor).

### *Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la atribución de los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo en la historia 5 y 6 (una profesora y un profesor son víctimas de un y una alumna) e historia 7 y 8 (un y una adolescente son víctimas de otro y otra adolescente).

○ Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con la atribución por parte de los y las adolescentes de un comportamiento provocativo por parte de la víctima en la historia 1 (una mujer es víctima de un varón en una situación familiar), historia 5 (un profesora es víctima de un alumno), historia 6 (una profesora es víctima de una alumna) e historia 7 (un adolescente es víctima de otro).



o Factor 3: Violencia verbal. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la atribución por parte de los y las adolescentes de que la víctima provoca la situación de conflicto en la historia 5 y 7.

Para la variable *atribución de los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo*, se destacan resultados relevantes aunque las correlaciones no sean muy altas. En primer lugar las actitudes intolerantes y xenófobas hacia grupos minoritarios se encuentra que correlacionan positivamente con la atribución de los y las adolescentes de que la víctima provoca la situación de conflicto en casi todas las historias, tanto si las víctimas son varones como mujeres. Por el contrario, las actitudes tolerantes hacia grupos minoritarios y el rechazo del sexismo y la violencia están correlacionando negativamente con la atribución de los y las adolescentes de que a la víctima provoca la situación de conflicto cuando se trata de una mujer víctima de un varón, una alumna y un alumno víctimas de un profesor y una profesora, y una profesora víctima de una alumna. Para la variable, uso que hacen los y las adolescentes de la violencia (física, verbal e indirecta), también es importante tener en cuenta que correlaciona positivamente con la atribución del comportamiento provocativo por parte de la víctima cuando es una mujer víctima de un varón, cuando son los profesores víctimas de sus alumnos/as y cuando son los mismos adolescentes víctimas de otros y de otras adolescentes.

#### 4.4.3.2. Atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto

En la tabla 23 del anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la atribución que tienen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto con cada una de las variables psicosociales.

### *Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.)*

- Factor 1: Instrumentalidad. Este factor correlaciona de manera significativa y positiva con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en la historia 1 (una mujer es víctima de un varón).
- Factor 2: Expresividad. Se encuentra que correlaciona negativa y significativamente con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora)

### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

- Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en todas las historias.
- Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación significativa y negativa con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en las historias 1 y 2 (una mujer es víctima de un varón y un varón es víctima de una mujer), historias 3 y 4 (una alumna y un alumno son víctimas de un profesor y una profesora) e historias 5 y 6 (un profesor y una profesora son víctimas de un alumno y una alumna).
- Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que este factor correlaciona de manera significativa y positiva con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en las historias 1 y 2 (una mujer es víctima de un varón y un varón es víctima de una mujer), historia 3 (una alumna es víctima de un profesor) y en la historia 8 (una adolescente es víctima de otra).

### *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Esta variable correlaciona positiva y significativamente con la atribución de los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en todas las historias.

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en todas las historias.

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Para este factor se encuentran correlaciones negativas y significativas con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en las historias 1 (una mujer es víctima de un varón), historia 3 (una alumna es víctima de un profesor), en la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora), historia 5 (un profesor es víctima de un alumno) e historia 6 (una profesora es víctima de una alumna).

### *Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la atribución por parte de los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en las historias 1, 2, 5, 6, 7 y 8. Es decir, en todas las historias menos en aquellas en las que los alumnos y alumnas son víctimas de sus profesores/as.

○ Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que este factor correlaciona positiva y significativamente con la atribución de un deseo de la situación de conflicto por parte de la víctima en las historias 4, (un alumno es víctima de una profesora), historia 5 y 6 (un profesor y una profesora son víctimas de un alumno y una alumna) e historia 8 (una adolescente es víctima de otra)

○ Factor 3: Violencia verbal. Para este factor se encuentran correlaciones positivas y significativas con la atribución que hacen los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en la historia 8 (una adolescente es víctima de otra).

Los resultados obtenidos para esta variable son similares a los de la variable anterior, aunque en este caso existen más correlaciones entre los factores de las variables psicosociales y la variable atribución por parte de los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto. Respecto a las características instrumentales o masculinas de los y las adolescentes, se encuentra que correlacionan positivamente con la atribución que tienen de que la víctima desea la situación de conflicto cuando es una mujer víctima de un varón. También se encuentran correlaciones positivas entre las creencias intolerantes en general, la xenofobia hacia grupos minoritarios, el rechazo hacia el Pueblo Gitano, las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género y el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes, con la atribución del comportamiento de la víctima deseando la situación de conflicto en todas o la mayoría de las historias, donde tanto el varón como la mujer son víctimas de la situación.

#### 4.4.3.3. Culpabilidad o responsabilidad de la conducta violenta

##### 4.4.3.3.1. Culpabilidad o responsabilidad hacia el agresor/a

En la Tabla 24 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la culpabilidad o responsabilidad que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a en las historias de violencia con cada una de las variables psicosociales.

#### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona negativa y significativamente con la culpabilidad de los y las adolescentes hacia el agresor de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer).

○ Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación significativa y positiva con la variable culpabilidad hacia el agresor/a de la historias 1 (un varón es violento hacia una mujer).

○ Factor 3. Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que correlaciona de manera significativa y negativamente con la variable responsabilidad del agresor cuando este es un varón y la víctima una mujer.

*Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Este factor correlaciona negativa y significativamente con la variable culpabilidad hacia el agresor cuando este es un varón y la víctima una mujer en una situación familiar (historia 1).

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones negativas y significativas con la culpabilidad hacia el agresor de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar).

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Este factor correlaciona con la culpabilidad hacia el agresor de la historia 1 (un varón violento hacia una mujer), historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna) y en la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

*Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentra una correlación negativa y significativa con la culpabilidad hacia el agresor de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer).

Respecto a los resultados encontrados en la variable *culpabilidad que los y las adolescentes atribuyen hacia el agresor/a de las historias de violencia*, se encuentran resultados que merecen atención. La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, el rechazo hacia el Pueblo Gitano, las creencias sexistas, la justificación de la violencia de género, la justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor y el uso de la violencia física, son factores que correlacionan negativamente con la atribución de culpabilidad o responsabilidad de la situación de violencia que hacen los y las adolescentes hacia el agresor cuando éste es un varón adulto y la víctima una mujer en una situación familiar. Es decir, que todas estas actitudes correlacionan con el hecho de que los

y las adolescentes no culpen la violencia que ejerce un hombre contra una mujer en una situación familiar.

#### 4.4.3.3.2. Culpabilidad o responsabilidad hacia la víctima

En la Tabla 25 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la culpabilidad que los y las adolescentes atribuyen a la víctima con cada una de las variables psicosociales.

##### *Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.)*

○ Factor 1: Instrumentalidad. Este factor correlaciona de manera significativa y positiva con la culpabilidad que los y las adolescentes atribuyen hacia la víctima de la historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

##### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la culpabilidad que los y las adolescentes atribuyen hacia la víctima de la historia 1 (una mujer es víctima de un varón), historia 7 (un adolescente es víctima de otro) e historia 8 (una adolescente es víctima de otra).

○ Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación significativa y negativa con la culpabilidad hacia la víctima de la historia 1 (una mujer es víctima de un varón), e historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

○ Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que correlaciona de manera significativa y positiva con la culpabilidad hacia la víctima de la historia 1 (una mujer es víctima de un varón).

### *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Correlaciona positiva y significativamente con la culpabilidad que los y las adolescentes atribuyen hacia la víctima de las historias 1 (una mujer es víctima de un varón), historia 3 (una alumna es víctima de un profesor), historia 5 (un profesor es víctima de un alumno), historia 7 (un adolescente es víctima de otro) e historia 8 (una adolescente es víctima de otra).

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la culpabilidad hacia la víctima en las mismas historias que para el factor 1, historias 1, 3, 5, 7 y 8.

○ Factor 3. Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentran correlaciones con la culpabilidad hacia la víctima de la historia 1 (una mujer es víctima de un varón).

### *Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la culpabilidad que los y las adolescentes atribuyen hacia la víctima de las historias 1 (una mujer es víctima de un varón), historia 3 (una alumna es víctima de un profesor), e historias 7 y 8 (un adolescente y una adolescente son víctimas de otro y otra adolescente).

○ Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con la culpabilidad hacia la víctima de las historias 1, historia 5 (un profesor es víctima de un alumno), e historia 7.

○ Factor 3: Violencia verbal. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la culpabilidad hacia la víctima de las historias 1 e historia 7.

Como conclusión de los resultados encontrados en la variable *culpabilidad o responsabilidad que los y las adolescentes atribuyen hacia la víctima*, se destacan resultados similares a la variable anterior. Se encuentra que de nuevo las actitudes intolerantes en general, xenofobia hacia grupos minoritarios, el rechazo hacia el Pueblo

Gitano, las creencias sexistas y justificación de la violencia de género, la justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor y el uso de todos los tipos de violencia por parte de los y las adolescentes, correlacionan de manera positiva con la atribución de culpabilidad o responsabilidad de los y las adolescentes hacia la víctima cuando esta es una mujer que es agredida por un varón en una situación familiar. Además, todas estas variables también correlacionan con la atribución de culpabilidad de los y las adolescentes hacia la víctima cuando se trata un y una adolescente víctimas de otro y otra adolescente.

#### **4.4.4. Correlaciones entre la justificación de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

En la Tabla 26 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la justificación que los y las adolescentes hacen de la violencia usada por parte del agresor/a en las situaciones de violencia con cada una de las variables psicosociales.

##### *Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.)*

o Factor 1: Instrumentalidad. Este factor correlaciona de manera significativa y positiva con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia usada por parte del agresor/a en las historias donde un adolescente y una adolescente son violentos hacia otro y otra adolescente.

o Factor 2: Expresividad. Se encuentra que correlaciona negativa y significativamente con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia utilizada por parte del agresor/a en las historias donde un varón es violento hacia una mujer, un profesor es violento hacia una alumna, y donde un y una adolescente son violentos hacia otro y otra adolescente.



### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia usada por parte del agresor/a en todas las historias.

○ Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación significativa y negativa con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia usada por parte del agresor/a en las historias 1 (un varón es violento hacia una mujer), historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora), e historias 7 y 8 (un y una adolescente son violentos hacia otro y otra adolescente).

○ Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Este factor correlaciona de manera significativa y positiva con la justificación de la violencia usada por el agresor/a en las historias 1 y 2 (un varón es violento hacia una mujer y una mujer es violenta hacia un varón) y en las historias 7 y 8 (un adolescente y una adolescente son violentos hacia otro y otra adolescente).

### *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Dicho factor correlaciona positiva y significativamente con la justificación que los y las adolescentes hacen de la violencia que usa el agresor/a en todas las historias.

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia que usa el agresor/a en todas las historias.

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentran correlaciones negativas y significativas de este factor con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia usada por parte del agresor/a en la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer), historias 3 y 4 (un y una profesora son violentos hacia un y una alumna), historias 5 y 6 (un y una alumna son violentos hacia un y una profesora), e historias 7 y 8 (un y una adolescente son violentos hacia otros adolescentes).

### *Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factor 1: Violencia física. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia usada por parte del agresor/a en la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer), historias 3 y 4 (un profesor y una profesora son violentos hacia una alumna y un alumno), historias 5 y 6 (un alumno y una alumna son violentos hacia un y una profesora) e historias 7 y 8 (un y una adolescente son violentos hacia otro y otra adolescente).

○ Factor 2: Violencia indirecta. Se encuentra que correlaciona positiva y significativamente con la justificación de la violencia en las historias 1, 5, 6, 7 y 8.

○ Factor 3: Violencia verbal. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la justificación de la violencia en las historias 5, 6, 7 y 8.

Para esta variable se encuentran resultados relevantes. Las características instrumentales o masculinas de los y las adolescentes correlacionan positivamente con la justificación que éstos hacen de la violencia usada por parte de los y las adolescentes que son violentos hacia otros y otras adolescentes. Por el contrario, las características expresivas o femeninas correlacionan negativamente con la justificación de la violencia cuando el agresor es un varón violento hacia una mujer, los profesores/as violentos hacia sus alumnos/as y los mismos adolescentes violentos hacia otros y otras adolescentes. También son importantes las correlaciones positivas que se han encontrado entre la intolerancia en general, xenofobia hacia grupos minoritarios, creencias sexistas y justificación de la violencia de género y como reacción, con la justificación que hacen los y las adolescentes de la violencia usada por parte del agresor en la mayoría de las historias, tanto si es ejercida por un varón como por una mujer. Respecto al uso que los y las adolescentes hacen de la violencia, se encuentran correlaciones positivas con la justificación de la violencia usada por el agresor en la mayoría de las historias, excepto cuando es la mujer la que la ejerce la violencia contra un varón en una situación familiar.

De nuevo los resultados alertan sobre las relaciones que existen entre los estereotipos masculinos o características instrumentales de los y las adolescentes, las actitudes negativas hacia los grupos minoritarios, las creencias hacia el género y la violencia y el uso que hacen los y las adolescentes de la violencia; con la justificación que éstos hacen del uso de la violencia por parte del agresor/a en las situaciones de conflicto.

#### **4.4.5. Correlaciones entre la percepción del uso de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q. , C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

##### **4.4.5.1. Violencia física**

En la Tabla 27 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la anticipación que los y las adolescentes hacen del uso de la violencia física por parte del agresor/a de las situaciones de violencia con cada una de las variables psicosociales.

##### *Cuestionario de Atributos Personales. (P.A.Q.)*

○ Factor 1: Instrumentalidad. Se encuentra que este factor correlaciona de manera significativa y positivamente con el uso de la violencia física que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a de la historia 2 (una mujer es violenta hacia un varón en una situación familiar) e historia 5 (alumno es violento hacia un profesor).

○ Factor 2: Expresividad. Se encuentra que correlaciona negativa y significativamente con el uso de la violencia física que los y las adolescentes anticipan que usará el agresor/a de la historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna).

### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Factor que correlaciona positiva y significativamente con el uso de la violencia física que los y las adolescentes creen que usará el agresor/a de las historias; historia 1 (un varón es violento hacia una mujer), historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna) historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno), historia 5 (un alumno es violento hacia un profesor), historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora), historia 7 (un adolescente es violento hacia otro) e historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra).

○ Factor 2: Tolerancia hacia grupos minoritarios. Se encuentra una correlación significativa y negativa con el uso de la violencia física que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a de la historia 4.

○ Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que correlaciona de manera significativa y positiva con el uso de la violencia física que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a de las historias 3, 4, 5, 6, 7 y 8.

### *Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Dicho factor correlaciona positiva y significativamente con el uso de la violencia física que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a en todas las historias de violencia hipotéticas.

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con el uso de la violencia física que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a en todas las historias.

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentran correlaciones negativas y significativas con la anticipación que hacen los y las adolescentes del uso de la violencia física por parte del agresor/a de la historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna) e historias 5 y 6 (un alumno y una alumna son violentos hacia un y una profesora )

### *Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

o Factores 1, 2 y 3: Violencia física, violencia indirecta y violencia verbal. En todos los factores se encuentran correlaciones positivas y significativas con la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia física por parte del agresor/a en todas las historias.

Los resultados más importantes encontrados en las correlaciones con la variable *percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia física por parte del agresor/a* de las historias de violencia señalan que; la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, el rechazo hacia el Pueblo Gitano, las creencias sexistas y justificación de la violencia de género, la justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor y el uso que los y las adolescentes hacen de los tres tipos de violencia (física, verbal e indirecta), correlacionan positivamente con la percepción que tienen los y las adolescentes de que el agresor/a usará la violencia física en la mayoría de las historias tanto si los agresores son varones como mujeres.

#### 4.4.5.2. Violencia verbal

En la Tabla 29 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la anticipación que los y las adolescentes hacen del uso de la violencia verbal por parte del agresor/a de las situaciones de violencia con cada una de las variables psicosociales.

### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

o Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con el uso de la violencia verbal que los y las adolescentes creen que usará el agresor/a de las historias 4 (una profesora es violenta hacia un alumno), historia 5 (un alumno es violento hacia un profesor) e historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora).

○ Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Se encuentra que correlaciona de manera significativa y positiva con el uso de la violencia verbal que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a de la historia 2 (una mujer es violenta hacia un varón), historias 3 y 4 (un profesor y una profesora son violentos hacia una alumna y un alumno) e historias 5 y 6 (un alumno y una alumna son violentos hacia un y una profesora).

*Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Dicho factor correlaciona positiva y significativamente con el uso de la violencia verbal que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con el uso de la violencia verbal que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a en todas las historias de violencia hipotéticas.

○ Factor 3: Rechazo del sexismo y la violencia. Se encuentran correlaciones significativas y positivas con el uso de la violencia verbal que los y las adolescentes perciben que usará la agresora de la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra).

*Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factores 1, 2 y 3: Violencia física, violencia indirecta y violencia verbal. Para todos los factores se encuentran correlaciones positivas y significativas con el uso de la violencia verbal que creen los y las adolescentes que usarán los agresores/as en todas las historias hipotéticas de violencia.

Los resultados en la variable *percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia verbal por parte del agresor/a* de las historias de violencia, señalan que el uso por parte de los y las adolescentes de todos los tipos de violencia y la justificación de la

violencia como reacción y como demostración de valor, correlacionan positivamente con la percepción que los y las adolescentes tienen del uso de la violencia verbal por parte de todos los agresores/as en las historias de violencia hipotéticas. En el caso de la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, rechazo hacia el Pueblo Gitano y creencias sexistas y justificación de la violencia de género, se encuentran correlaciones positivas con la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia verbal por parte del agresor/a, sobre todo en las historias donde los profesores son violentos hacia los alumnos/as.

#### 4.4.5.3. Violencia indirecta

En la Tabla 28 del Anexo B, aparece un resumen de las correlaciones entre la anticipación que los y las adolescentes hacen del uso de la violencia indirecta por parte del agresor/a de las situaciones de violencia con cada una de las variables psicosociales.

##### *Cuestionario de Atributos Personales (P.A.Q.)*

○ Factor 2: Expresividad. Se encuentra que correlaciona negativa y significativamente con la percepción del uso de la violencia indirecta por parte del agresor/a de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

##### *Cuestionario de Actitudes y Creencias hacia Grupos Minoritarios (C.A.D.V.)*

○ Factor 1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la percepción que tienen los y las adolescentes de que el agresor/a usará la violencia indirecta en las historias 3 y 4 (un profesor y una profesora son violentos hacia una y un alumno) e historia 5 (un alumno es violento hacia un profesor).

○ Factor 3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano. Este factor correlaciona significativa y positivamente con la percepción del uso de la violencia indirecta por parte del agresor/a en todas las historias.

*Cuestionario de Actitudes hacia el Género y la Violencia, (C.A.G.V)*

○ Factor 1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género. Este factor correlaciona positiva y significativamente con la violencia indirecta que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a en las historias 2 (una mujer es violenta hacia un varón), e historias 3 y 4 (un profesor y una profesora son violentos hacia un y una alumna).

○ Factor 2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor. Se encuentran correlaciones positivas y significativas con la violencia indirecta que creen los y las adolescentes que usará el agresor/a en todas las historias de violencia hipotéticas

*Escala de Agresión Directa e Indirecta (D.I.A.S.)*

○ Factores 1, 2 y 3: Violencia física, violencia indirecta y violencia verbal. Para todos los factores se encuentran correlaciones positivas y significativas con la percepción que tienen los y las adolescentes de que el agresor/a usará la violencia indirecta en todas las historias hipotéticas de violencia.

Los resultados en la variable *percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia indirecta por parte del agresor/a* de las historias de violencia, señalan que el uso que hacen los y las adolescentes de todos los tipos de violencia, las actitudes hacia el Pueblo Gitano y la justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor, correlacionan positivamente con la percepción del uso de la violencia indirecta por parte de todos los agresores / as de las historias de violencia hipotéticas.

Todos **estos resultados nos permiten confirmar la existencia de relaciones** entre las actitudes y creencias hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y la construcción de la identidad de los y las adolescentes, con otras variables relacionadas con el procesamiento de la información.



#### **4.5. La influencia de las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los estereotipos de género de los y las adolescentes sobre el procesamiento de la información en situaciones de violencia hipotéticas, manipulando el sexo y el estatus del agresor y de la víctima.**

Como hemos comprobado en el punto anterior, se han encontrado relaciones entre las variables psicosociales y otras variables relacionadas con el procesamiento de la información. Puesto que estas relaciones son significativas, resulta interesante llevar a cabo ecuaciones de regresión para predecir las respuestas que los y las adolescentes dan a cada una de las variables de las historias hipotéticas de violencia sobre un conjunto de variables predictoras relacionadas con; las actitudes hacia el sexismo y la violencia, las actitudes hacia grupos minoritarios, los estereotipos de género y el uso que los y las adolescentes hacen de la violencia. Además de las variables predictoras con cada uno de sus factores, se han incorporado en la ecuación, las variables edad y género, ésta última como variable dummy, codificando con un valor 0 al varón y con un valor 1 a la mujer. En aquellos casos en los que el género sea predictivo, un peso positivo supone que las mujeres puntúan más alto en la variable dependiente en cuestión, mientras que un peso negativo supone un resultado en la dirección opuesta.

Aunque la proporción de varianza explicada para todas estas variables dependientes no es muy grande, y la influencia de las variables psicosociales sobre las variables dependientes no es siempre igual para los mismos pares de historias; los resultados nos permiten confirmar la existencia de relaciones entre las variables psicosociales y las variables relacionadas con el procesamiento de la información social.

**4.5.1. Predicciones de la atribución de estereotipos de género al agresor/a y a la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

**4.5.1.1. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales al agresor/a**

**TABLA 30**

*Predicciones de los estereotipos masculinos o características instrumentales del agresor/a*

Estereotipos masculinos agresor/a	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variabes Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 1	.111; .012 F <sub>1 y 445</sub> = 5.497, p< .05	2.66	GENERO	.111*
Historia 2	.122; .015 F <sub>1 y 442</sub> =6.699, p<.001	2.79	DIAS F3	.122**
Historia 3	.157; .025 F <sub>2 y 445</sub> = 5.611, p<.05	2.38	CAGV F3 DIAS F3	.109* .105*
Historia 4	.256; .066 F <sub>3 y 439</sub> = 10.287, p<.001	2.36	DIAS F2 CAGV F3 GENERO	.151*** .146** .124**
Historia 5	.208; .043 F <sub>2 y 449</sub> = 10.164, p<.001	2.75	CADV F1 GENERO	.212*** .113**
Historia 6	.236; .056 F <sub>3 y 439</sub> = 8.609, p<.001	2.63	CAGV F3 GENERO CAGV F2	-.162*** .160* .151*
Historia 7	.210; .044 F <sub>1 y 445</sub> = 20.551, p<.001	2.54	CAGV F1	.210***
Historia 8	.190; .036 F <sub>2 y 448</sub> = 8.380, p<.001	2.68	CAGV F2 PAQ F2	.190*** .102*
Nota: p< .001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

Como se observa en la Tabla 30, las predicciones de los estereotipos masculinos o características instrumentales que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de las historias de violencia, sobre los factores de las variables psicosociales, no son muy importantes. La proporción de variación explicada de la VD no supera el 6%, es decir, que la varianza explicada sólo explica un 6% de la atribución que hacen los/las adolescentes de los estereotipos masculinos hacia el agresor de la historia 5, cuando un alumno es violento hacia un profesor. La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la atribución que hacen los y las adolescentes de estereotipos masculinos al agresor/a de las historias. Las variables que influyen sobre la atribución de estereotipos masculinos hacia el agresor/a para cada historia son, de mayor a menor las siguientes:

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios (C.A.D.V. F 1)* influye con un peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos al agresor de la historia 5 (un alumno es violento hacia un profesor).

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género (C.A.G.V. F 1)* influyen con peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos hacia el agresor de la historia 7 (un adolescente es violento hacia otro).

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor (C.A.G.V. F 2)* influye con peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos al agresor de la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra).

*El rechazo del sexismo y la violencia (C.A.G.V. F 3)* predice con un peso positivo la atribución de estereotipos masculinos al agresor de la historia 3 y 4 (un profesor es violento hacia una alumna, y una profesora es violenta hacia un alumno). También predice con un peso negativo la atribución de estereotipos masculinos a la agresora de la historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora).

*El género de los/las adolescentes influye en la atribución de estereotipos masculinos hacia el agresor/a de las historias 1, 4, 5 y 6 (un varón es violento hacia una mujer, una*

profesora es violenta hacia un alumno, un alumno es violento hacia un profesor, y una alumna es violenta hacia una profesora). En este caso las adolescentes puntúan más alto que los adolescentes en la atribución de estereotipos masculinos hacia el agresor/a en estas historias.

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta (D.I.A.S F 2) influye con peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos hacia el agresor/a de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).*

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia verbal (D.I.A.S. F 3) influye con peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos al agresor/a de las historias 2 y 3 (una mujer es violenta hacia un varón, y un profesor es violento hacia una alumna).*

*Los estereotipos femeninos o características expresivas de los y las adolescentes (P.A.Q. F 2) influyen con peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos hacia la agresora de la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra).*

En conclusión, todas estas variables están influyendo en la atribución que los y las adolescentes hacen de los estereotipos masculinos a los agresores/as de las historias. Todos los pesos van en sentido positivo, lo que indica que a más actitudes intolerantes y xenófobas hacia grupos minoritarios, más creencias sexistas y justificación de la violencia de género y como reacción, más rechazo del sexismo y la violencia, más uso de la violencia verbal e indirecta por parte de los y las adolescentes y más estereotipos de género femeninos o expresivos, más atribuciones de estereotipos masculinos dan los y las adolescentes a los agresores de las arriba mencionadas historias de violencia.

4.5.1.2. Atribución de estereotipos masculinos o características instrumentales a la víctima

Como se observa en la Tabla 31, las predicciones de los estereotipos masculinos o características instrumentales que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de las historias de violencia, no son muy importantes. La proporción de variación explicada de la variable dependiente, no supera el 6%, es decir, que la varianza explicada sólo explica un 6% de la atribución por parte de los y las adolescentes de estereotipos masculinos a la víctima de la historia 1, cuando un varón es violento hacia una mujer.

**TABLA 31**

*Predicciones de los estereotipos masculinos o características instrumentales de la víctima*

Estereotipos masculinos de la víctima	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente <i>B</i> estandarizado
Historia 1	.259; .067 F <sub>2 y 444</sub> = 15.980, p<.001	2.47	CAGV F2 PAQ F2	.218*** -.095*
Historia 2	.243; .059 F <sub>2 y 439</sub> = 13.830, p<.001	2.65	PAQ F2 DIAS F1	-.169*** .139**
Historia 3	.193; .037 F <sub>3 y 446</sub> = 5.725, p<.001	2.36	CAGV F2 DIAS F1 PAQ F1	.191*** -.154** .099*
Historia 4	.235; .055 F <sub>4 y 438</sub> = 6.378, p<.001	2.27	CAGV F2 CAGV F3 EDAD CADV F1	.130* .126* .116* .102*
Historia 5	.218; .047 F <sub>3 y 446</sub> = 7.403, p<.001	2.27	CAGV F3 CADV F1 DIAS F1	.154** .125* .116*
Historia 6	.132; .017 F <sub>1 y 441</sub> = 7.766, p<.05	2.27	DIAS F3	.132**
Historia 8	.173; .030 F <sub>3 y 445</sub> = 5.448, p<.001	2.39	CAGV F3 CADV F1 DIAS F3	.136** .129** .076*
Nota: p<.001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen sobre la atribución que los y las adolescentes hacen de los estereotipos masculinos a la víctima de las historias. Las variables que influyen sobre la atribución de estereotipos masculinos hacia la víctima para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) influye con peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos a las víctimas de las historias 1, 3, y 4 (una mujer es víctima de un varón, una alumna es víctima de un profesor, y un alumno es víctima de una profesora).

*Los estereotipos femeninos o características expresivas* de los/las adolescentes (P.A.Q. F 2) influyen con peso negativo en la atribución de estereotipos masculinos a la víctima de las historias 1 y 2 (una mujer es víctima de un varón, y un varón es víctima de una mujer).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia verbal* (D.I.A.S. F 1) influye con peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos a la víctima de las historias 2, y 5 (un varón es víctima de una mujer y un profesor es víctima de un alumno). Mientras que influye con peso negativo en la atribución de estos estereotipos a la víctima de la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor).

*El rechazo del sexismo y la violencia* (C.A.G.V. F 3) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos a las víctimas de las historias 4, 5 y 8 (un alumno es víctima de una profesora, un profesor es víctima de un alumno, y una adolescente es víctima de otra)

*El uso que los/las adolescentes hacen de la violencia verbal* (D.I.A.S. F 3) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos a las víctimas de las historias 6 y 8 (una profesora es víctima de una alumna, y una adolescente es víctima de otra).

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios (C.A.D.V. F 1)* tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos a la víctima en las historias 4, 5 y 8 (un alumno es víctima de una profesora, un profesor es víctima de un alumno, y una adolescente es víctima de otra).

*La edad* de los y las adolescentes también tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos a la víctima de la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

*Los estereotipos masculinos o características de instrumentalidad de los y las adolescentes (P.A.Q. F 1)* tienen un peso positivo en la atribución de estereotipos masculinos a la víctima de la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor).

En conclusión, la justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor, el uso de la violencia verbal, el rechazo del sexismo y la violencia, la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, la edad y los estereotipos masculinos de los y las adolescentes, influyen con un peso positivo sobre la atribución por parte de los y las adolescentes de estereotipos masculinos a las víctimas de las arriba mencionadas situaciones de violencia. Por el contrario, a más características femeninas o expresivas de los y las adolescentes, menos atributos masculinos dan a las víctimas cuando son una mujer víctima de un varón y un varón víctima de una mujer en una situación familiar.

#### 4.5.1.3. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas al agresor/a

Como se observa en la Tabla 32, las relaciones de las variables independientes y los estereotipos femeninos o características expresivas que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de las historias de violencia, no son muy importantes. La proporción de variación explicada de la VD no supera el 7%, es decir que la varianza explicada sólo explica un 7%

de la atribución por parte de los y las adolescentes de estereotipos femeninos al agresor de la historia 4, cuando una profesora es violenta hacia un alumno.

**TABLA 32**

*Predicciones de los estereotipos femeninos o características expresivas del agresor/a*

Estereotipos femeninos del agresor/a	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 1	.215; .046 F <sub>2 y 443</sub> = 10.767, p<.001	2.58	CAGV F2 DIAS F2	.154** .104*
Historia 3	.251; .063 F <sub>2 y 443</sub> = 14.863, p<.001	2.35	GENERO CAGV F2	-.180*** .120*
Historia 4	.281; .079 F <sub>4 y 434</sub> = 9.308, p<.001	2.14	DIAS F1 DIAS F3 CAGV F1 PAQ F2	.234*** -.229*** .097* -.092*
Historia 5	.113; .013 F <sub>1 y 446</sub> = 5.744, p<.05	2.61	DIAS F2	.113*
Historia 6	.163; .027 F <sub>1 y 442</sub> = 12.104, p<.001	2.54	EDAD	.163***
Historia 7	.232; .054 F <sub>4 y 442</sub> = 6.304, p<.001	2.18	CADV F2 DIAS F2 CAGV F3 GENERO	.132** .125** .118* -.105**
Historia 8	.253; .064 F <sub>3 y 444</sub> = 10.145, p<.001	2.19	CAGV F3 GENERO CADV F2	.191*** -.152** .124*
Nota: p<.001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la atribución que los y las adolescentes hacen de los estereotipos masculinos al agresor/a de las historias. Las variables que influyen sobre la atribución de estereotipos masculinos hacia el agresor/a para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física (D.I.A.S. F 1) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos al agresor de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).*



*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia verbal* (D.I.A.S. F 3) tiene un peso negativo en la atribución de características femeninas a la agresora de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

*El rechazo del sexismo y la violencia* (C.A.G.V. F 3) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos al agresor de las historias 7 y 8 (un adolescente es violento hacia otro, y una adolescente es violenta hacia otra).

*El género* de los y las adolescentes tiene un peso negativo en la atribución de estereotipos femeninos al agresor/a de las historias 3, 7 y 8 (un profesor es violento hacia una alumna, un adolescente es violento hacia otro y una adolescente es violenta hacia otra). Es decir, que los adolescentes puntúan más alto en la atribución de estereotipos femeninos al agresor cuando éste es un profesor que es violento hacia una alumna, y cuando es un y una adolescente violentos hacia otro y otra adolescente.

*La edad* de los y las adolescentes influye con un peso positivo en la atribución de los estereotipos femeninos hacia la agresora de la historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora).

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos al agresor de las historias 1 y 3 (un varón es violento hacia una mujer, un profesor es violento hacia una alumna).

*La tolerancia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 2) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos a los agresores de las historias 7 y 8 (un adolescente es violento hacia otro, y una adolescente es violenta hacia otra).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta* (D.I.A.S F 2) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos a los agresores de las historias

1, 5, y 7 (un varón es violento hacia una mujer, un alumno es violento hacia un profesor, y un adolescente es violento hacia otro).

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género* (C.A.G.V. F 1) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos a la agresora de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

*Los estereotipos femeninos o características de expresividad* de los/las adolescentes (P.A.Q. 2) tiene un peso negativo en la atribución de los estereotipos femeninos hacia la agresora de la historia 4 (una profesora es violenta hacia un alumno).

En conclusión, se obtiene que el uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física, la edad, la justificación de la violencia como reacción y demostración de valor, la tolerancia hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia indirecta, las creencias sexistas y la justificación de la violencia de género, influyen en una mayor atribución de estereotipos femeninos al agresor y agresora de algunas de las situaciones de violencia. Mientras que el uso de la violencia verbal y los estereotipos femeninos de los y las adolescentes, influyen en una menor atribución de estereotipos femeninos hacia la agresora cuando ésta es una profesora.

#### 4.5.1.4. Atribución de estereotipos femeninos o características expresivas a la víctima

Como se observa en la Tabla 33, las relaciones entre las variables independientes y los estereotipos femeninos o características expresivas que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de las historias de violencia, no son muy importantes. La proporción de variación explicada de la VD no supera el 8%, es decir que la varianza explicada sólo explica un 8% de la atribución por parte de los y las adolescentes de estereotipos femeninos a la víctima de la historia 4, cuando un alumno es víctima de una profesora. La

tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la atribución que los/las adolescentes hacen de los estereotipos femeninos al agresor/a de las historias.

**TABLA 33**

*Predicciones de los estereotipos femeninos o características expresivas de la víctima*

Estereotipos femeninos víctima	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 2	.226; .051 F <sub>3 y 438</sub> = 7.832, p<.001	2.71	CAGV F1 CADV F2 PAQ F2	.242*** .138** .096*
Historia 3	.211; .044 F <sub>3 y 438</sub> = 6.781, p<.001	2.77	CAGV F3 PAQ F2 DIAS F2	.142** .113* .108*
Historia 4	.284; .081 F <sub>3 y 430</sub> = 12.564, p<.001	2.80	PAQ F2 DIAS F2 CAGV F3	.185*** .176*** .145**
Historia 5	.178; .032 F <sub>1 y 445</sub> = 14.575, p<.001	2.38	CADV F1	.178***
Historia 6	.240; .057 F <sub>2 y 440</sub> = 13.394, p<.001	2.34	CAGV F1 CADV F2	.266*** .124*
Historia 7	.193; .037 F <sub>2 y 442</sub> = 8.584, p<.001	2.09	CADV F1 EDAD	.161*** -.093*
Historia 8	.99; .010 F <sub>1 y 447</sub> = 4.391, p<.05	2.25	GENERO	-.099*
Nota: p<.001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

Las variables que influyen sobre la atribución de estereotipos femeninos hacia la víctima para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*Las creencias sexistas y la justificación de la violencia de género (C.A.G.V. F 1)* tienen un peso positivo en la atribución de atributos femeninos a las víctimas de las historias 2 y 6 (un varón es víctima de una mujer y una profesora es víctima de una alumna).

*Los estereotipos femeninos o características expresivas (P.A.Q. F 2)* de los y las adolescentes tiene un peso positivo en la atribución de los estereotipos femeninos hacia la

víctima de las historias 2, 3 y 4 ( un varón es víctima de una mujer, una alumna es víctima de un profesor y un alumno es víctima de una profesora).

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 1) tiene un peso positivo en la atribución de características expresivas a las víctimas de las historias 5 y 7 (un profesor es víctima de un alumno y un adolescente es víctima de otro).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta* (D.I.A.S F 2) influye con un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos a la víctima de la historia 3, y 4 (una alumna es víctima de un profesor y un alumno es víctima de una profesora).

*El rechazo del sexismo y la violencia* (C.A.G.V. F 3) tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos a las víctimas de las historias 3 y 4 ( una alumna es víctima de un profesor y un alumno es víctima de una profesora).

*La tolerancia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 2) también tiene un peso positivo en la atribución de estereotipos femeninos a las víctimas de las historias 2 y 6 (un varón es víctima de una mujer y una profesora es víctima de una alumna).

*El género* de los y las adolescentes influye con un peso negativo en la atribución de estereotipos femeninos hacia la víctima de la historia 8 (una adolescente es víctima de otra). Es decir, que los adolescentes atribuyen más rasgos femeninos a una adolescente víctima de otra, que las adolescentes.

*La edad* de los y las adolescentes también tiene un peso negativo en la atribución de los estereotipos femeninos hacia la víctima de la historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

En conclusión, se obtiene que las creencias sexistas y la justificación de la violencia de género, las características o estereotipos femeninos de los y las adolescentes, la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia

indirecta, el rechazo del sexismo y la violencia, y la tolerancia hacia grupos minoritarios, están influyendo con un peso positivo sobre una mayor atribución de estereotipos de género femeninos a la víctima en algunas de las situaciones de violencia.

#### 4.5.2. Predicciones de la valoración de la víctima en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.

**TABLA 34**

*Predicciones de la variable valoración de la víctima*

Valoración víctima	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 1	.176; .031 F <sub>1 y 448</sub> = 14.227, p<.001	1.26	DIAS F1	-.176***
Historia 2	.181; .033 F <sub>2 y 440</sub> = 7.430, p<.001	1.28	GENERO PAQ F2	-.182*** .112*
Historia 3	.166; .028 F <sub>1 y 449</sub> = 12.737, p<.001	1.20	CAGV F3	.166***
Historia 4	.167; .028 F <sub>2 y 443</sub> = 6.382, p<.05	1.16	CAGV F3 DIAS F3	.123** .105*
Nota: p<.001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

Como se observa en la Tabla 34, las predicciones de las variables independientes y la variable valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima en las historias de violencia, no son muy importantes y sólo aparecen predicciones para 4 de las ocho historias de violencia. La proporción de variación explicada de la VD más alta es del 3%, es decir que la varianza explicada sólo explica un 3% de la valoración de la víctima de las historias 3 y 4, cuando las víctimas son los alumnos.

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima. Las variables que influyen sobre la valoración de la víctima para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*El género* de los y las adolescentes tiene un peso negativo en la valoración que los y las adolescentes hacen de la víctima de la historia 2 (un varón es víctima de una mujer). Es decir, que los adolescentes puntúan más alto en la valoración de la víctima cuando éste es un varón víctima de una mujer adulta.

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física* (D.I.A.S F 1) tiene también un peso negativo en la valoración de la víctima de la historia 1 (una mujer es víctima de un varón). Es decir, a más uso de la violencia física por parte de los y las adolescentes, menos se valora a la víctima cuando ésta es una mujer.

*El rechazo del sexismo y la violencia* (C.A.G.V. F 3) tiene un peso positivo en la valoración de la víctima de la historia 3 ( una alumna es víctima de un profesor).

*Los estereotipos femeninos o características expresivas* de los y las adolescentes (P.A.Q. F 2) tienen un peso positivo en la valoración de la víctima de la historia 2 (un varón es víctima de una mujer).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia verbal* (D.I.A.S F 3) tiene un peso positivo en la valoración de la víctima de la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

En conclusión, se obtiene que, es en primer lugar el género de los y las adolescentes y el uso que éstos hacen de la violencia física, las variables que tienen más peso en la predicción de la valoración que hacen de la víctima cuando un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar. En este caso, los adolescentes valoran más a otros varones víctimas de una mujer. El mayor uso por parte de los y las adolescentes de la violencia física, está relacionado con una valoración menor de la mujer víctima de un varón, variable

de riesgo a tener muy en cuenta. En segundo lugar, el rechazo del sexismo, los estereotipos femeninos o características expresivas y el uso de la violencia verbal influyen en que se valore más a las víctimas de las historias anteriormente comentadas.

#### **4.5.3. Predicciones de los sesgos atribucionales en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

##### 4.5.3.1. Atribución del comportamiento de la víctima como provocativo

Como se observa en la Tabla 35, las relaciones entre las variables independientes y la atribución por parte de los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo en la situación de conflicto, no son muy importantes. La proporción de variación explicada de la VD no supera el 9%, es decir, que la varianza explicada sólo explica un 9% de la atribución de un comportamiento de la víctima como provocativo en la historia 7, cuando un adolescente es víctima de otro.

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la atribución que hacen los y las adolescentes de la conducta de la víctima como provocativa.

**TABLA 35***Predicciones de la variable provocación de la víctima*

Provocación de la víctima	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coficiente B estandarizado
Historia 1	.299; .089 F <sub>2 y 447</sub> = 24.963, p<.001	1.27	CADV F1 CAGV F2	.194*** .140**
Historia 2	.148; .022 F <sub>1 y 441</sub> = 9.940, p<.05	1.24	CADV F3	.148**
Historia 3	.147; .022 F <sub>1 y 449</sub> = 9.959, p<.05	1.29	CAGV F1	.147**
Historia 4	.200; .040 F <sub>1 y 443</sub> = 18.534, p<.001	1.19	CADV F1	.200***
Historia 5	.257; .066 F <sub>3 y 447</sub> = 10.520, p<.001	1.25	CAGV F3 DIAS F2 CAGV F1	.179* .145** .108***
Historia 6	.188; .035 F <sub>2 y 443</sub> = 8.093, p<.001	1.27	DIAS F2 CAGV F1	.130* .107**
Historia 7	.305; .093 F <sub>3 y 445</sub> = 15.268, p<.001	1.36	CAGV F2 DIAS F1 PAQ F2	.232*** .151** .102*
Historia 8	.188; .035 F <sub>1 y 447</sub> = 16.429, p<.001	1.47	CAGV F2	.188***
Nota: p<.001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

Las variables que influyen sobre la atribución por parte de los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo de la situación de conflicto para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) tiene un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en las historias 1, 7 y 8 (una mujer es víctima de un varón, un adolescente es víctima de otro y una adolescente es víctima de otra).



*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 1) tiene un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en las historias 1 y 4 (una mujer es víctima de un varón y un alumno es víctima de una profesora).

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género* (C.A.G.V. F 1) tienen un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en las historias 3, 5 y 6 (una alumna es víctima de un profesor, un profesor es víctima de un alumno y una profesora es víctima de una alumna).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física* (D.I.A.S F 1) tiene un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en la historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

*El rechazo hacia el Pueblo Gitano* (C.A.D.V. F 3) tiene un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en la historia 2 (un varón es víctima de una mujer).

*El uso de la violencia indirecta* (D.I.A.S. F 2) por parte de los y las adolescentes tiene un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en las historias 5 y 6 (un profesor y una profesora son víctimas de su alumno y alumna).

*El rechazo del sexismo y la violencia* (C.A.G.V. F 3) también presenta un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en la historia 5 (un profesor es víctima de un alumno).

*Los estereotipos femeninos o características expresivas* de los y las adolescentes (P.A.Q. F 2) tienen un peso positivo en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo en la historia 7 (un adolescente es víctima de otro).

En conclusión, se obtiene que, a más actitudes hacia la justificación de la violencia como reacción, más actitudes de rechazo hacia el Pueblo Gitano, más creencias sexistas y justificación de la violencia de género y más uso de la violencia física e indirecta, mayor es la atribución por parte de los y las adolescentes del comportamiento de la víctima como provocativo de la situación de conflicto. Sobre todo cuando son adolescentes víctimas de otros y otras adolescentes, profesores y profesoras víctimas de sus alumnos/as y cuando es una mujer víctima de un varón en una situación familiar. En ningún caso aparece que éstas variables influyan en la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo cuando se trata de alumnos/as víctimas de sus profesores/as o de un varón víctima de una mujer. Lo que viene a reforzar la idea de que las actitudes xenófobas, sexistas y de justificación de la violencia en general y de género y el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes, siguen influyendo y predicen los sesgos atribucionales que llevan a considerar a las víctimas sobre todo mujeres provocando las situaciones de conflicto.

#### 4.5.3.2. Atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto

Como se observa en la Tabla 36, las predicciones o influencias de las variables independientes sobre la atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto, no son muy importantes. La proporción de variación explicada de la VD no supera el 10%, es decir, que la varianza explicada sólo explica un 10% de la atribución por parte de los y las adolescentes de que la víctima desea la situación de conflicto en la historia 1, cuando una mujer es víctima de un varón.

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la atribución por parte de los y las adolescentes de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto.

**TABLA 36***Predicciones de la variable deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto*

Deseo de la víctima de ser agredida	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coficiente B estandarizado
Historia 1	.329; .108 F <sub>2 y 447</sub> = 27.159, p<.001	1.07	CAGV F1 CADV F1	.237*** .127**
Historia 2	.218; .047 F <sub>1 y 437</sub> = 21.714, p<.001	1.10	CAGV F2	.218***
Historia 3	.264; .069 F <sub>2 y 448</sub> = 16.729, p<.001	1.19	CAGV F1 EDAD	.204*** -.144**
Historia 4	.301; .091 F <sub>2 y 442</sub> = 21.992, p<.001	1.08	CAGV F1 DIAS F1	.234*** .119*
Historia 5	.263; .069 F <sub>1 y 448</sub> = 33.315, p<.001	1.21	CAGV F1	.263***
Historia 6	.222; .049 F <sub>1 y 443</sub> = 22.909, p<.001	1.19	CAGV F1	.222***
Historia 7	.163; .027 F <sub>1 y 447</sub> = 12.275, p<.001	1.27	CAGV F2	.163***
Historia 8	.284; .081 F <sub>1 y 447</sub> = 39.230, p<.001	1.25	CAGV F2	.284***
Nota: p< .001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

Las variables que influyen sobre la atribución de los y las adolescentes de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) presenta un peso positivo en la atribución de que la víctima desea la situación de conflicto en las historias 2, 7 y 8 (un varón es víctima de una mujer, un adolescente es víctima de otro y una adolescente es víctima de otra).

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género* (C.A.G.V. F 1) tienen un peso positivo en la atribución por parte de los y las adolescentes de que la víctima desea

la situación de conflicto en las historias 1, 3, 4, 5 y 6 (una mujer es víctima de un varón, una alumna es víctima de un profesor, un alumno es víctima de una profesora, un profesor es víctima de un alumno y una profesora es víctima de una alumna).

*La edad* tiene un peso negativo en la atribución de un deseo de la situación de conflicto por parte de la víctima de la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor).

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 1) tiene un peso positivo en la atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto de la historia 1 (una mujer es víctima de un varón).

*El uso por parte de los y las adolescentes de la violencia física* (D.I.A.S F 1) también tiene un peso positivo en la atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto en la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

En conclusión se obtiene que, a más actitudes hacia la justificación de la violencia como reacción, más creencias sexistas y justificación de la violencia de género, más uso de la violencia física y más intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, más creen los y las adolescentes que la víctima desea la situación de conflicto en algunas de las situaciones de violencia. En la mayoría de las predicciones de las variables independientes y la variable atribución de un deseo por parte de la víctima de la situación de conflicto, aparece una influencia mayor de estas variables sobre la percepción que tienen los y las adolescentes de que son las mujeres, víctimas de un varón en una situación familiar, las que desean la situación de conflicto o la agresión. Lo que indica que las creencias sexistas y la justificación de la violencia de género y la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, siguen influyendo en la creencia errónea de que es la mujer la que provoca y desea la situación de conflicto y por tanto, que la violencia hacia ella está justificada.

#### 4.5.3.3. Culpabilidad o responsabilidad de la conducta violenta

##### 4.5.3.3.1. Culpabilidad o responsabilidad hacia el agresor/a

**TABLA 37**

*Predicciones de la variable culpabilidad hacia el agresor/a*

Culpabilidad del agresor/a	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 1	.194; .037 F <sub>2 y 434</sub> = 8.448, p<.001	1.17	CAGV F1 CADV F3	-.123* -.107*
Historia 2	.182; .033 F <sub>1 y 427</sub> = 14.711, p<.001	1.11	GENERO	-.182***
Historia 3	.186; .035 F <sub>1 y 442</sub> = 15.811, p<.001	.95	CAGV F3	.186***
Historia 4	.123; .015 F <sub>1 y 435</sub> = 6.646, p<.001	.92	CAGV F3	.123**
Historia 5	.174; .030 F <sub>2 y 442</sub> = 60864, p<.001	1.11	CADV F1 CADV F3	-.194*** .157**
Historia 6	.146; .021 F <sub>2 y 435</sub> = 4.752, p<.05	1.08	GENERO DIAS F2	-.117* -.097*
Historia 7	.164; .027 F <sub>2 y 431</sub> = 5.963, p<.05	1.29	CADV F1 CADV F3	-.192*** .113*
Historia 8	.132; .018 F <sub>1 y 435</sub> = 7.768, p<.05	1.28	DIAS F1	-.132**
Nota: p< .001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

Como se observa en la Tabla 37, las predicciones de las variables independientes y la responsabilidad que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de las historias de violencia, no son muy importantes. La proporción de variación explicada de la VD más alta es del 3%, es decir que la varianza explicada explica sólo un 3% de la responsabilidad que los y las adolescentes atribuyen al agresor/a de las historias 1, 2, 3 y 5.

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la culpabilidad hacia el agresor/a de las situaciones de conflicto. Las variables que influyen sobre la atribución de culpabilidad hacia el agresor/a de la situación de conflicto para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 1) tiene un peso negativo en la atribución de culpabilidad a los agresores/as de las historias 5 y 7 (un alumno es violento hacia un profesor y un adolescente es violento hacia otro).

*El rechazo del sexismo y la violencia* (C.A.G.V. F 3) tiene un peso positivo en la atribución de culpabilidad al agresor/a de las historias 3 y 4 (un profesor es violento hacia una alumna y una profesora es violenta hacia un alumno).

*El género* tiene un peso negativo en la atribución de culpabilidad hacia las agresoras de las historias 2 y 6 (una mujer es violenta hacia un varón y una alumna es violenta hacia una profesora). De manera que, son los adolescentes los que puntúan más alto en la culpabilidad hacia una mujer y una alumna cuando éstas son las agresoras.

*El rechazo hacia el Pueblo Gitano* (C.A.D.V. F 3) tiene un peso negativo en la culpabilidad hacia los agresores de las historias 5 y 7 (un alumno es violento hacia un profesor y un adolescente es violento hacia otro), mientras que tiene un peso negativo en la atribución de culpabilidad hacia el agresor de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física* (D.I.A.S F 1) tiene un peso negativo en la atribución de responsabilidad hacia el agresor de la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra).

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género* (C.A.G.V. F 1) tienen un peso negativo en la atribución de culpa al agresor de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta (D.I.A.S F 2) tiene un peso negativo en la atribución de culpabilidad hacia la agresora de la historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora).*

Como conclusiones más relevantes se destaca que, es la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios, el rechazo hacia el Pueblo Gitano y las creencias sexistas y de justificación de la violencia de género, las variables que están influyendo con peso negativo en la atribución que los y las adolescentes hacen de la responsabilidad de la situación de conflicto hacia los agresores, siendo en este caso todos los agresores varones. Es decir, que a más actitudes intolerantes, xenófobas y sexistas de los y las adolescentes, menos se culpa a los agresores cuando se trata de un alumno violento hacia un profesor, un adolescente violento hacia otro y un varón violento hacia una mujer, lo que indica que éstas actitudes están reforzando la idea de que a los agresores varones de estas historias no se les considera culpables de las situaciones de conflicto. Por el contrario, se encuentra que el uso de la violencia física e indirecta de los y las adolescentes predice con peso negativo la atribución de culpa a las agresoras cuando son mujeres, es decir, que a más uso de la violencia física e indirecta menos se culpa a una adolescente violenta hacia otra y a una alumna violenta hacia una profesora.

#### 4.5.3.3.2. Culpabilidad o responsabilidad hacia la víctima

Como se observa en la Tabla 38, las predicciones de las variables independientes y la variable responsabilidad que los y las adolescentes atribuyen a la víctima de las historias de violencia, no son muy importantes, aunque la proporción de varianza explicada es más alta que en el caso anterior. La varianza explicada más alta de todas las historias, explica un 10% de la responsabilidad, que los y las adolescentes, adjudican a la víctima de la historia 1, cuando una mujer es víctima de un varón.

**TABLA 38***Predicciones de la variable culpabilidad hacia la víctima*

Culpabilidad de la víctima	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 1	.349; .121 F <sub>3 y 429</sub> = 19.775, p<.001	1.13	CAGV F2 PAQ F2 EDAD	.337*** .112* -.098*
Historia 2	.102; .010 F <sub>1 y 428</sub> = 4.487, p<.05	1.07	DIAS F2	.102*
Historia 3	.110; .012 F <sub>1 y 434</sub> = 5.287, p<.05	1.09	DIAS F1	.110*
Historia 4	.135; .018 F <sub>1 y 428</sub> = 7.936, p<.05	.99	CADV F2	-.135**
Historia 5	.183; .034 F <sub>2 y 437</sub> = 7.614, p<.001	1.13	DIAS F2 CAGV F1	.136** .096*
Historia 6	.106; .011 F <sub>1 y 431</sub> = 4.903, p<.05	1.08	DIAS F2	.106*
Historia 7	.238; .057 F <sub>1 y 431</sub> = 25.938, p<.001	1.28	CAGV F2	.238***
Historia 8	.167; .028 F <sub>1 y 436</sub> = 12.576, p<.001	1.24	CAGV F2	.167***
Nota: p<.001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la culpabilidad hacia la víctima de las situaciones de conflicto. Las variables que influyen sobre la atribución de culpabilidad hacia la víctima de la situación de conflicto para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) tiene un peso positivo sobre la atribución de culpabilidad hacia la víctima de las historias 1, 7 y 8 (una mujer es víctima de un varón, un adolescente es víctima de otro y una adolescente es víctima de otra).



*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta (D.I.A.S F 2)* presenta un peso positivo en la atribución de culpabilidad a las víctimas de las historias 2, 5 y 6 (un varón es víctima de una mujer, un profesor es víctima de un alumno y una profesora es víctima de una alumna).

*La tolerancia hacia grupos minoritarios (C.A.D.V. F 2)* tiene un peso negativo sobre la culpabilidad hacia la víctima de la historia 4 (un alumno es víctima de una profesora).

*Los estereotipos de género femeninos o características expresivas de los y las adolescentes (P.A.Q. F2)* tienen un peso positivo en la atribución de culpabilidad hacia la víctima de la historia 1 (una mujer víctima de un varón).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física (D.I.A.S F 1)* tiene un peso positivo en la responsabilidad hacia la víctima de la historia 3 (una alumna es víctima de un profesor).

*La edad* también tiene un peso negativo en la atribución de culpabilidad hacia la víctima de la historia 1 (una mujer es víctima de un varón adulto).

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género (C.A.G.V. F 1)* tiene un peso positivo en la atribución de culpabilidad hacia la víctima de la historia 5 (un profesor es víctima de un alumno).

Como resultados más relevantes se destaca que, son las creencias sexistas y la justificación de la violencia de género y como reacción, las variables que están influyendo con peso positivo en la atribución por parte de los y las adolescentes de la responsabilidad de la situación de conflicto a las víctimas cuando; una mujer es víctima de un varón en una situación familiar, cuando son adolescentes víctimas de otros y otras adolescentes y cuando un profesor es víctima de un alumno.

Es importante destacar que en ninguna de las historias los y las adolescentes perciben a los propios alumnos/as como culpables de la situación. Además, ninguna variable independiente predice esta atribución de responsabilidad en los alumnos/as. Por el contrario, sí que aparece la influencia de algunas variables independientes sobre la culpabilidad o responsabilidad hacia los profesores y profesoras cuando son violentos hacia los alumnos/as, aunque también sean víctimas de sus alumnos/as.

#### **4.5.4. Predicciones de la justificación de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

Como se observa en la Tabla 39, las predicciones de las variables independientes y la justificación por parte de los y las adolescentes de la violencia usada por el agresor/a en las historias de violencia son mucho más importantes que para el resto de las variables anteriores. La proporción de variación explicada de la VD más alta es del 21% y del 20%, es decir, que la varianza explicada explica un 21% y un 20% de la justificación por parte de los y las adolescentes de la violencia cuando es usada por una adolescente y por un adolescente hacia otra y otro adolescente, respectivamente.

**TABLA 39***Predicciones de la variable justificación de la violencia*

Justificación de la violencia	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 1	.370; .137 F <sub>3 y 446</sub> = 23.600, p<.001	1.12	CAGV F1 CAGV F2 CAGV F3	.165** .165** -.146**
Historia 2	.205; .042 F <sub>1 y 440</sub> = 19.279, p<.001	1.20	CAGV F2	.205***
Historia 3	.187; .035 F <sub>1 y 449</sub> = 16.355, p<.001	1.04	CAGV F1	.187***
Historia 4	.267; .071 F <sub>3 y 442</sub> = 11.274, p<.001	.96	CAGV F3 CAGV F1 PAQ F1	-.175*** .158*** -.105*
Historia 5	.262; .069 F <sub>2 y 448</sub> = 16.552, p<.001	1.20	CAGV F2 GENERO	.283*** .121*
Historia 6	.250; .062 F <sub>2 y 442</sub> = 14.697, p<.001	1.21	CAGV F2 PAQ F1	.247*** -.109*
Historia 7	.447; .200 F <sub>2 y 446</sub> = 55.612, p<.001	1.19	CAGV F2 CADV F2	.362*** -.162***
Historia 8	.468; .219 F <sub>4 y 445</sub> = 31.121, p<.001	1.19	CAGV F2 CADV F1 DIAS F2 CAGV F3	.224*** .177*** .129** -.125**

Nota: p<.001 \*\*\*; p<.01 \*\*; p<.05 \*

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la justificación de la violencia ejercida por el agresor/a de las situaciones de conflicto. Las variables que influyen sobre la justificación de la violencia para cada historia, de mayor a menor son las siguientes:

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) tiene un peso positivo en la justificación por parte de los y las adolescentes de la violencia ejercida por el agresor/a de las historias 1, 2, 5, 6, 7 y 8 (un varón es violento hacia una mujer, una mujer es violenta hacia un varón, un alumno es violento

hacia un profesor, una alumna es violenta hacia una profesora, un adolescente es violento hacia otro y una adolescente es violenta hacia otra)

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género* (C.A.G.V. F 1) también presentan un peso positivo en la justificación por parte de los y las adolescentes de la violencia ejercida por el agresor/a de las historias 1, 3 y 4 (un varón es violento hacia una mujer, un profesor es violento hacia una alumna y una profesora es violenta hacia un alumno).

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 1) tiene un peso positivo en la justificación por parte de los y las adolescentes de la violencia ejercida por parte de la agresora de la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra).

*El rechazo del sexismo y la violencia* (C.A.G.V. F 3) tiene un peso negativo en la justificación de la violencia ejercida por el agresor/a de las historias 1, 4 y 8 ( un varón es violento hacia una mujer, una profesora es violenta hacia un alumno y una adolescente es violenta hacia otra).

*La tolerancia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 2) tiene un peso positivo en la justificación de la violencia ejercida por el agresor de la historia 7 (un adolescente es violento hacia otro).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta* (D.I.A.S F 2) tiene un peso positivo en la justificación por parte de los y las adolescentes de la violencia ejercida por el agresor/a en la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra)

*El género* también tiene un peso positivo en la justificación de la violencia por parte del agresor de la historia 5 (un alumno es violento hacia un profesor). Es decir, que las adolescentes puntúan más alto en la justificación de la violencia ejercida por un alumno contra su profesor.

*Los estereotipos masculinos o características instrumentales de los y las adolescentes* (P.A.Q. F1) tienen un peso negativo en la justificación de la violencia usada por los agresores de las historias 4 (una profesora es violenta hacia un alumno) y 6 (una alumna es violenta hacia una profesora).

Como conclusiones más relevantes se destaca que, son las actitudes de rechazo del sexismo y la violencia, y la tolerancia hacia grupos minoritarios, las variables que predicen que los y las adolescentes no justifiquen la violencia cuando ésta es ejercida por un varón hacia una mujer, por un y una adolescente hacia otros y otras adolescentes del mismo género, y por una profesora hacia un alumno. También los resultados muestran que son las creencias sexistas y justificación de la violencia como reacción, la intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios y el uso de la violencia indirecta, las variables que predicen que los y las adolescentes justifiquen la violencia cuando es usada por un varón y una mujer en una situación familiar, por los alumnos/as hacia los profesores/as, los profesores/as hacia los alumnos/as, y por los mismos adolescentes hacia otros/as adolescentes del mismo sexo.

#### **4.5.5. Predicciones de la percepción del uso de la violencia por parte del agresor/a en situaciones de violencia hipotéticas y los factores de los cuestionarios P.A.Q., C.A.D.V., C.A.G.V. y D.I.A.S.**

##### **4.5.5.1. Violencia física**

Como se observa en la Tabla 40, las predicciones o influencias de las variables independientes y la percepción que tienen los y las adolescentes del uso que hará el agresor/a de la violencia física en las historias de violencia son importantes para algunas de las historias. La proporción de variación explicada de la VD más alta es del 13%, es decir, que la varianza explicada explica un 13% del uso que los agresores/as harán de la violencia física en la historia 4.

**TABLA 40***Predicciones de la variable violencia física*

Violencia física	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coefficiente B estandarizado
Historia 1	.245; .060 F <sub>3 y 442</sub> = 9.419, p<.001	4.14	DIAS F1 GENERO CAGV F1	.186*** .146** .134*
Historia 2	.273; .075 F <sub>3 y 440</sub> = 11.838, p<.001	3.81	CADV F2 DIAS F1 CAGV F2	.190*** .177** .125*
Historia 3	.319; .102 F <sub>3 y 447</sub> = 16.878, p<.001	3.34	CAGV F2 DIAS F2 EDAD	.219*** .119* -.111*
Historia 4	.362; .131 F <sub>4 y 438</sub> = 16.491, p<.001	3.02	CAGV F2 DIAS F1 CADV F3 EDAD	.156** .148** .131** -.97*
Historia 5	.361; .130 F <sub>2 y 447</sub> = 33.467, p<.001	3.17	DIAS F1 CAGV F2	.280*** .117*
Historia 6	.325; .105 F <sub>3 y 442</sub> = 17.344, p<.001	2.99	DIAS F1 CAGV F1 CADV F2	.248*** .172*** .121*
Historia 7	.273; .075 F <sub>3 y 442</sub> = 12.517, p<.001	3.90	DIAS F2 CAGV F2 DIAS F1	.137* .120* .86*
Historia 8	.289; .083 F <sub>3 y 446</sub> = 13.543, p<.001	4.10	DIAS F2 CAGV F2 CADV F3	.166*** .119* .101*
Nota: p< .001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia física por parte del agresor/a de las situaciones de conflicto. Las variables que influyen sobre la percepción del uso de violencia física, de mayor a menor son las siguientes:

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física (D.I.A.S F 1) tiene un peso positivo en la percepción que tienen los y las adolescentes de que el agresor/a usará la violencia física en las historias 1, 2, 4, 5, 6 y 7 (un varón es violento hacia una mujer, una*

mujer es violenta hacia un varón, un profesor y una profesora son violentos hacia una alumna y un alumno, una alumna y un alumno son violentos hacia sus profesores y un adolescente es violento hacia otro).

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia física por parte de los agresores de las historias 2, 3, 4, 5, 7 y 8 (una mujer es violenta hacia un varón, un profesor y una profesora son violentos hacia un alumno y una alumna, un alumno es violento hacia un profesor y un y una adolescente son violentos hacia otro/a adolescente).

*La tolerancia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 2) presenta un peso positivo en la percepción del uso de violencia física por parte de los agresores de las historias 2 y 6 (una mujer es violenta hacia un varón y una alumna es violenta hacia una profesora).

*Las creencias sexistas y justificación de la violencia de género* (C.A.G.V. F 1) tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia física por parte del agresor/a de las historias 1 y 6 (un varón es violento hacia una mujer y una alumna es violenta hacia una profesora).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta* (D.I.A.S F 2) tiene un peso positivo en el uso de la violencia física por parte de un profesor hacia una alumna y de una adolescente hacia otra adolescente.

*El género* tiene un peso positivo en la percepción del uso de la violencia física por parte del agresor de la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer). Es decir, las adolescentes perciben que el varón usará más la violencia física hacia la mujer.

*El rechazo hacia el Pueblo Gitano* (C.A.D.V. F 3) presenta un peso positivo en la percepción de violencia por parte de las agresoras de las historias 4 y 8 (una profesora es violenta hacia un alumno y una adolescente es violenta hacia otra).

*La edad* de los y las adolescentes tiene un peso negativo en la percepción de violencia por parte de los agresores/as de las historias 3 y 4 (un profesor y una profesora son violentos hacia una alumna y un alumno).

Como conclusiones más relevantes se destaca que es el uso de la violencia física e indirecta y las actitudes de justificación de la violencia como reacción, las variables que mayor peso tienen en la percepción por parte de los y las adolescentes del uso de la violencia física por parte del agresor/a en más cantidad de situaciones. Es decir, que estas variables son variables de riesgo que predicen que los y las adolescentes justifiquen que tanto el varón como la mujer usarán la violencia física en más cantidad de situaciones. Sin embargo, la variable tolerancia hacia grupos minoritarios, presenta un peso positivo sobre la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia física por parte de una mujer sobre un varón en una situación familiar y de una alumna hacia una profesora. Es decir, que la superación de las actitudes intolerantes puede influir en la idea de que las mujeres pueden también, al igual que los varones, hacer uso de la violencia física.

#### 4.5.5.2. Violencia verbal

Como se observa en la Tabla 41, las predicciones o influencias de las variables independientes y la percepción que tienen los y las adolescentes del uso que hará el agresor/a de la violencia verbal en las historias de violencia no son muy importantes puesto que la proporción de variación explicada de la VD más alta es del 8%. Es decir, que la varianza explicada explica un 8% del uso que la agresora hará de la violencia verbal en la historia 6 (una alumna es violenta hacia una profesora).



**TABLA 41***Predicciones de la variable violencia verbal*

Violencia verbal	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coficiente B estandarizado
Historia 1	.226; .051 F <sub>2 y 445</sub> = 11.930, p<.001	3.74	DIAS F1 GENERO	.222*** .144**
Historia 2	.188; .035 F <sub>1 y 438</sub> = 16.087, p<.001	3.47	DIAS F2	.188***
Historia 3	.197; .039 F <sub>1 y 402</sub> = 16.213, p<.001	3.98	DIAS F1	.197***
Historia 4	.275; .076 F <sub>2 y 439</sub> = 18.015, p<.001	3.56	DIAS F1 DIAS F3	.156** .150*
Historia 5	.263; .069 F <sub>2 y 443</sub> = 16.497, p<.001	3.69	DIAS F1 CADV F2	.256*** .171***
Historia 6	.292; .086 F <sub>4 y 437</sub> = 10.22., p<.001	3.44	DIAS F3 DIAS F1 CADV F2 CADV F1	.123* .144* .188*** .122*
Historia 7	.247; .061 F <sub>4 y 440</sub> = 7.122, p<.001	2.99	DIAS F3 PAQ F1 CAGV F2 PAQ F2	.129** -.131** .139** .101*
Historia 8	.204; .042 F <sub>1 y 446</sub> = 19.387, p<.001	3.39	DIAS F3	.204***
Nota: p<.001 *** ; p<.01 ** ; p<.05 *				

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de la violencia verbal por parte del agresor/a de las situaciones de conflicto. Las variables que predicen la percepción por parte de los y las adolescentes del uso que hará el agresor/a de la violencia verbal en las historias son:

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física (D.I.A.S F 1) tiene un peso positivo en la percepción del uso de la violencia verbal por parte del agresor/a en las historias 1, 3, 4, 5 y 6 (un varón es violento hacia una mujer, un profesor es violento hacia*

una alumna, una profesora es violenta hacia un alumno, un alumno es violento hacia un profesor, y una alumna es violenta hacia una profesora).

*El uso de la violencia verbal* (D.I.A.S. F 3) tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia verbal por parte del agresor de las historias, 4, 6, 7 y 8 (una profesora es violenta hacia un alumno, una alumna es violenta hacia una profesora, un adolescente es violento hacia otro y una adolescente es violenta hacia otro).

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta* (D.I.A.S F 2) tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia verbal por parte de la agresora de la historia 2 (una mujer es violenta hacia un varón).

*La tolerancia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 2) también tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia verbal de los agresores de la historia 5 y 6 (un alumno es violento hacia un profesor y una alumna es violenta hacia una profesora).

*El género* tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia verbal en la historia 1 (un varón es violento hacia una mujer). Es decir, las adolescentes puntúan más alto en la percepción que éstas tienen respecto a que el agresor varón usará más la violencia verbal hacia la mujer.

*La justificación de la violencia como reacción y como demostración de valor* (C.A.G.V. F 2) tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia verbal por parte del agresor de la historia 7 (un adolescente es violento hacia otro).

*Los estereotipos masculinos o características instrumentales de los y las adolescentes* (P.A.Q. F 1) tienen un peso negativo en la percepción del uso de violencia verbal por parte de un adolescente violento hacia otro.

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios (C.A.D.V. F 1)* tiene un peso positivo en la percepción de violencia verbal usada por la agresora de las historias 6 (una alumna es violenta hacia una profesora).

*Los estereotipos femeninos o características expresivas de los y las adolescentes (P.A.Q. F 2)* tienen un peso positivo en la percepción del uso de la violencia verbal por parte del agresor de la historia 7 (un adolescente es violento hacia otro).

Como conclusiones más relevantes se destaca que, es el uso de la violencia física y verbal por parte de los y las adolescentes, las variables que más peso tienen o más predicen que se perciba al agresor/a de las historias usando la violencia verbal hacia sus víctimas en los siguientes casos: un alumno y una alumna violentos hacia sus profesores y profesoras, un profesor y una profesora violento/a hacia los alumnos y alumnas, los y las adolescentes violentos otros/as adolescentes y un varón violento hacia una mujer en situación familiar. Por tanto, el uso de la violencia en general por parte de los y las adolescentes, predice que los y las adolescentes perciban que también los agresores/as de las historias van a emplear la violencia sobre sus víctimas. La tolerancia hacia grupos minoritarios es una variable que influye en un sentido que no se esperaba puesto que a más actitudes tolerantes, más se piensa que los alumnos y alumnas van a utilizar la violencia verbal hacia sus profesores y profesoras.

#### 4.5.5.3. Violencia indirecta

Como se observa en la Tabla 42, las predicciones o influencias de las variables independientes y la percepción que tienen los y las adolescentes del uso que hará el agresor/a de la violencia indirecta en las historias de violencia son importantes para algunas de las historias. La proporción de variación explicada de la VD más alta es del 11%, es decir, que la varianza explicada explica un 11% del uso de la violencia indirecta por parte de la agresora de la historia 6.

**TABLA 42***Predicciones de la variable violencia indirecta*

Violencia indirecta	R ; R <sup>2</sup> corregida (F <sub>gl</sub> , p)	Error típico	Variables Predictoras	Coficiente B estandarizado
Historia 1	.161; .026 F <sub>1 y 446</sub> = 11.9.9, p<.001	4.19	DIAS F2	.161***
Historia 2	.292; .085 F <sub>2 y 438</sub> = 20.341, p<.001	4.02	DIAS F2 CADV F2	.285*** .092*
Historia 3	.320; .103 F <sub>2 y 443</sub> = 25.344, p<.001	3.81	DIAS F2 CADV F1	.245*** .157***
Historia 4	.285; .081 F <sub>2 y 438</sub> = 19.356, p<.001	3.98	DIAS F1 DIAS F2	.161** .158**
Historia 5	.201; .040 F <sub>1 y 446</sub> = 18.705, p<.001	4.20	DIAS F2	.201***
Historia 6	.337; .114 F <sub>3 y 438</sub> = 18.723, p<.001	3.95	DIAS F2 CADV F2 DIAS F1	.235*** .138** .135*
Historia 7	.213; .045 F <sub>2 y 444</sub> = 10.560, p<.001	3.67	DIAS F2 GENERO	.177*** -.105*
Historia 8	.198; .039 F <sub>1 y 442</sub> = 17.984, p<.001	3.71	DIAS F2	.198***

Nota: p<.001 \*\*\* ; p<.01 \*\* ; p<.05 \*

La tabla indica que no todas las variables independientes influyen en la percepción del uso de violencia indirecta por parte del agresor/a de las situaciones de conflicto. Las variables que predice la percepción de los y las adolescentes del uso que hará el agresor/a de la violencia indirecta en las historias son:

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia indirecta (D.I.A.S F 2) tiene un peso positivo en la percepción que tienen éstos de que el agresor/a usará la violencia indirecta en todas las situaciones de violencia hipotéticas.*

*El uso que los y las adolescentes hacen de la violencia física (D.I.A.S F 1) tiene un peso positivo en la percepción del uso de la violencia indirecta del agresor/a de las historias*

4 y 6 (una profesora es violenta hacia un alumno y una alumna es violenta hacia una profesora)

*La intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 1) tiene un peso positivo en la percepción del uso de violencia indirecta del agresor de la historia 3 (un profesor es violento hacia una alumna).

*La tolerancia hacia grupos minoritarios* (C.A.D.V. F 2) presenta un peso positivo en la percepción del uso de violencia indirecta de las agresoras de las historias 2 y 6 (una mujer es violenta hacia un varón y una profesora es violenta hacia una alumna).

*El género* también tiene un peso negativo en la percepción del uso de la violencia indirecta por parte del agresor/a de la historia 8 (una adolescente es violenta hacia otra). Es decir, que los adolescentes puntúan más alto que las adolescentes en la percepción del uso de la violencia indirecta por parte de una adolescente hacia otra.

Como conclusiones más relevantes se destaca que, es el uso de la violencia indirecta por parte de los y las adolescentes, la variable que más peso tiene o más predice que éstos crean que el agresor/a usará la violencia indirecta hacia sus víctimas en todas las historias. El uso de los y las adolescentes de la violencia física también predice la percepción del uso de violencia indirecta, pero sólo en los casos en los que las agresoras son una profesora y una alumna. Por tanto, el uso de la violencia en general por parte de los y las adolescentes, predice que los y las adolescentes perciban que también los agresores/as de las historias van a emplear la violencia hacia sus víctimas.

Con los resultados encontrados en los dos últimos apartados (4.4. y 4.5) se cumple el segundo gran objetivo de esta investigación, estudiar la relación entre el procesamiento de la información social y otras variables predictoras. Por un lado, se han llevado a cabo las correlaciones entre las variables psicosociales y las variables del procesamiento de la información para estudiar las relaciones entre ambas. Una vez comprobadas estas

relaciones, se ha procedido a realizar las ecuaciones de regresión para estudiar hasta qué punto influyen una serie de variables psicosociales sobre las variables dependientes del procesamiento de la información.

Con los datos obtenidos se verifica la hipótesis general del segundo objetivo sobre la **existencia de relación entre variables relacionadas con el procesamiento de la información y variables psicosociales**. Y que estas variables; las creencias que justifican y conducen al sexismo y la violencia en general y de género, las actitudes intolerantes hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes y cómo éstos están construyendo su identidad, **influyen sobre el procesamiento de la información de los y las adolescentes en situaciones de violencia hipotéticas**.

## **CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Este capítulo se divide en cuatro apartados ordenados en función de los objetivos e hipótesis planteados en la presente investigación. En cada uno de estos apartados se presenta un resumen de los principales resultados obtenidos, analizando la relación con los hallados en otras investigaciones, y junto con las conclusiones más relevantes y recomendaciones futuras que se destacan en cursiva.

Para comprender la discusión y conclusiones que a continuación se presentan, hay que volver a recordar que el objetivo general de la presente investigación es avanzar en la comprensión de cómo es el procesamiento de la información de los y las adolescentes ante situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima. Para este fin se examina la relación entre dicho proceso y las actitudes hacia el género y la violencia, las creencias hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los atributos personales o estereotipos de género de los y las adolescentes. En torno a este objetivo general se definieron otros objetivos de carácter más específico:

- **Sobre los mediadores cognitivos de la conducta violenta en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima**

Respecto a los mediadores cognitivos de la violencia, se deduce que los y las adolescentes procesan la información de manera diferente en situaciones de violencia hipotética donde se manipula el sexo y el estatus del agresor y de la víctima, variables que, a su vez, influyen en otras de carácter dependiente. A continuación se presenta cada una de las dimensiones estudiadas junto con los resultados y conclusiones más relevantes.

### **1. Atribución de estereotipos de género**

Sobre esta variable dependiente se analizaron los estereotipos de género que los y las adolescentes atribuyen a la persona que agrede y a la víctima en función de su sexo y

estatus, así como las diferencias entre chicos y chicas en dicha atribución. Los resultados obtenidos permiten verificar la hipótesis general sobre la existencia de un esquema atribucional diferencial hacia el agresor/a y la víctima en función de su sexo y de su estatus. Estos hallazgos son congruentes con las posiciones mantenidas por Bakan, (1966), Bem (1974), Gerber (1988, 1989, 1991, 1995), Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman, y Broverman, (1968) y Spence, Helmreich, y Stapp (1975), entre otros, sobre la tendencia de la gente a creer que los varones y las mujeres tienen rasgos de personalidad diferentes, caracterizando a las mujeres con rasgos expresivos y a los hombres con rasgos instrumentales, rasgos considerados no sólo como típicos para ambos sexos sino también deseables (Bakan, 1966; Bem, 1974; Rosenkrantz y col., 1968).

En la dirección prevista por las hipótesis específicas, los y las adolescentes atribuyen al agresor/a características más instrumentales asociadas a rasgos masculinos, y a la víctima características más expresivas asociadas a rasgos femeninos. Además, cuando el sexo del agresor y de la víctima difieren, ambos son percibidos de forma más estereotipada que cuando el sexo es el mismo. Estos resultados que coinciden con los encontrados por Gerber (1991, 1995) en los que la persona violenta fue percibida más alta en instrumentalidad que la víctima, mientras que la víctima fue percibida más alta en expresividad que el agresor/a.

Como cabía esperar, cuando el agresor es un varón los y las adolescentes le atribuyen en mayor grado características instrumentales o masculinas que cuando la agresora es una mujer. Mientras que cuando la víctima es una mujer, le atribuyen en mayor grado características expresivas que cuando la víctima es un varón. Estos resultados, al igual que los encontrados por Gerber (1989b), van en la dirección de lo que cabía esperar en función de los estereotipos sexistas, es decir, reflejan cómo el sexo influye en la percepción de los estereotipos de género del varón y de la mujer. Gerber (1991, 1995) también encontró que cuando se expuso a estudiantes a una serie de condiciones donde en el primer caso el marido era descrito como violento hacia su mujer, y en el segundo caso la mujer era violenta hacia su marido, el varón víctima fue percibido más instrumental que la mujer víctima y ésta fue percibida más expresiva que el varón víctima. Otros estudios también confirman esta hipótesis. En éstos se demuestra que los dos sexos pueden ser percibidos



diferentes en la intensidad de su expresividad e instrumentalidad incluso cuando se les asigna roles idénticos (Eagly y Steffen, 1984; Gerber, 1988). Como afirma Straus y col. (1981), la mujer que es objetivo de la violencia será percibida teniendo rasgos expresivos asociados con la feminidad.

*Todos estos resultados reflejan la importancia que tiene la observación de cómo se distribuyen los distintos papeles sociales (ocupacionales y domésticos) y las expectativas que éstos evocan sobre las características personales que se requieren para su desempeño. Estas expectativas forman creencias estereotipadas sobre los sexos que llevan a los individuos a percibir de distinto modo a varones y mujeres. Expectativas básicas en las que se asocian los rasgos masculinos con el agresor y los femeninos con la víctima.*

Como se esperaba, cuando se manipula el estatus del agresor/a y de la víctima en las situaciones hipotéticas de violencia, los y las adolescentes atribuyen más características instrumentales o masculinas al personaje con más estatus, independientemente de que éste actúe como agresor/a o como víctima, e independientemente de su sexo. Hallazgos que pueden considerarse congruentes con la posición mantenida por Gerber (1988), Locksley, Borgida, Brekke, y Hepburn (1980) y Straus y col. (1981), sobre la activación de los estereotipos sexistas en base a la especificación de quién tiene el poder en la relación. Los resultados encontrados en esta investigación también coinciden con la investigación realizada por Gerber en 1988. En esta investigación se manipuló el poder en la pareja y el sexo, encontrándose que cuando se especificaba la información sobre quién tiene el poder, la covarianza entre el sexo y el poder se elimina anulando los estereotipos convencionales de género (Ver, Eagly y Steffen, 1984; Lockesley, Borgida, Brekke, y Hepburn, 1980). Así pues, se concluyó que el factor que mueve el estereotipo de género es el poder y no el sexo, ya que intercambiando los roles tradicionales entre los sexos, también cambian los estereotipos de género asociados a cada uno. Conway, Pizzamiglio y Mount (1996) y Escartí, Musitu y Gracia (1988) también encontraron que las personas que ocupaban posiciones inferiores fueron percibidas más comunales o expresivas y menos instrumentales que las que ocupaban un rango superior. Resultados como los de Eagly y Steffen (1984) y Geis y col. (1984) también parecen ir en esta línea puesto que para ellos el rol ocupacional

es más importante a la hora de influir en la percepción de rasgos instrumentales o expresivos. *Parece ser que la atribución de características instrumentales o expresivas es una función del rango relativo a la posición que ocupa una persona más que al sexo a la que pertenece.*

En esta investigación se encuentra un resultado interesante. Cuando el estatus del agresor/a y de la víctima, en las situaciones hipotéticas de violencia, se mantiene constante y no se especifica quién tiene el poder en la relación, el factor que activa el estereotipo de género es el sexo. Concretamente, es en las situaciones de violencia familiar donde los y las adolescentes atribuyen más características instrumentales al varón, tanto si es violento hacia una mujer como si es víctima de ésta. En este caso, el varón violento y la mujer víctima, representan los extremos de los estereotipos de masculinidad y feminidad, atribuyéndoles los rasgos deseables asociados con su sexo, asignación cultural que hasta ahora ha restringido el desarrollo psicológico para ambos. Estos resultados no son exactamente iguales a los encontrados por Gerber (1988), en los que al manipular el poder y el sexo encontró que, cuando el varón fue descrito como el que llevaba el mando en la relación, tanto éste como la mujer fueron percibidos con estereotipos tradicionales. Mientras que, cuando el poder fue dado a la mujer ésta fue percibida con rasgos más instrumentales asociados a los masculinos, concluyendo así, que el factor que mueve el estereotipo de género es el poder y no el sexo. Los resultados que se han encontrado en esta investigación no contradicen necesariamente a los de Gerber (1988) puesto que, en la presente investigación, no se ha manipulado la variable poder en las historias de violencia familiar, asumiendo una equiparación de poder entre el varón y la mujer que mantienen una relación interpersonal en dicho contexto. *Estos resultados no permiten corroborar si el factor que mueve el estereotipo de género en las situaciones de violencia familiar es el sexo o el poder, puesto que en este caso no se manipuló el poder, variable a tener en cuenta en futuras investigaciones. Sin embargo, este resultado va en la dirección de lo que cabía esperar en función de los estereotipos sexistas, lo que nos permite corroborar que el factor que activa el estereotipo de género en las situaciones de violencia familiar es el sexo más que el estatus, puesto que cuando no se especifica quién tiene el poder o no se manipula el estatus en la pareja, los y las adolescentes asumen una posición de superioridad del varón*

*respecto a la mujer, adjudicando de manera automática los roles o papeles de género que asocian a la mujer con rasgos tradicionalmente femeninos y al varón con rasgos tradicionalmente masculinos. En resumen, estos resultados coinciden con los hallados en otras investigaciones sobre la importancia, no sólo del sexo como variable estímulo, sino del estatus o poder en la atribución de distintos estereotipos de género a los personajes de las historias de violencia.*

*A pesar de lo anteriormente expuesto, en las situaciones de violencia entre adolescentes del mismo estatus en contextos de ocio, no se encuentra que el sexo del agresor y de la víctima influya en la atribución de estereotipos de género por parte de los/las adolescentes. Este resultado puede explicarse por los valores que actualmente están cambiando en los jóvenes respecto a los estereotipos de masculinidad y feminidad. Debido a la importante superación del sexismo que se ha producido en los últimos años, mucho más significativa en los jóvenes, los estereotipos de género y las diferencias de roles masculinos-femeninos se están igualando y poco a poco desapareciendo. Cambios que pueden explicar por qué los/las adolescentes perciben a otros/as adolescentes con rasgos no tan estereotipados o tradicionales. Sin embargo, este hecho no ha podido corroborarse con los encontrados en otras investigaciones, puesto que no han utilizado situaciones o contextos de violencia similares a los empleados en este trabajo, únicamente han utilizado escenarios de violencia familiar descuidando otros contextos donde la violencia también tiene lugar.*

*El conjunto de resultados obtenidos respecto a la atribución por parte de los y las adolescentes, de estereotipos masculinos o femeninos hacia el agresor/a y la víctima en situaciones de violencia hipotéticas, permite deducir que son los papeles de género, además de otros factores como el sexo, el estatus, el poder, o la edad, los que funcionan como marcador de rango. Así pues, se sigue dando más peso a las prescripciones normativas que especifican el modo de realizar los papeles sociales y las señas de identidad de quienes los desempeñan, de acuerdo con su posición social, que a los rasgos diferenciados de personalidad. Es decir, las diferencias entre varones y mujeres pueden ser explicadas por las funciones o papeles sociales que tienen su origen en la división del trabajo entre sexos. A partir de la observación de cómo se distribuyen los distintos papeles*

*sociales (ocupacionales y domésticos), y las expectativas que éstos evocan sobre las características personales que requiere su desempeño, se forman las creencias estereotipadas sobre los sexos, expectativas que llevan a las personas a tratar y percibir de modo distinto a varones y mujeres. Sin embargo, no sólo la distribución de papeles genera un comportamiento social diferencial, sino también las diferencias de personalidad entre los sexos, principalmente a través del aprendizaje de rasgos agentes y comunales. Los requisitos comportamentales de los papeles de autoridad parecen característicamente masculinos por el hecho de que sólo se ha visto a varones en esos papeles. A su vez, las expectativas de género llevan a preferir a varones para posiciones de autoridad y asignar a las mujeres posiciones subordinadas, mostrando en esas posiciones los rasgos y características que definen los estereotipos genéricos.*

*El estudio de la evaluación que realizan los/las adolescentes de la masculinidad y feminidad del agresor/a y víctima en situaciones hipotéticas de violencia, a través de rasgos de personalidad instrumentales y expresivos, permite considerar los estereotipos como esquemas cognitivos. Entre las críticas hacia los estudios sobre los estereotipos de los roles sexuales se destacan aquellas que tienden a considerar estos procesos psicosociales como si ocurrieran en individuos inmersos en un vacío social, prescindiendo frecuentemente de diversos aspectos sociales que diferencian fuertemente a los individuos: estatus, poder, roles, pertenencia grupal etc.. De este modo, existe un olvido en la consideración de los contextos sociales. Otra limitación es la tendencia a considerar el fenómeno de los estereotipos sobre los sexos desde una perspectiva meramente cognitiva, así como la concepción estática de estos fenómenos, olvidando los procesos en ellos implicados. Por todo ello, en esta investigación se ha estudiado los aspectos psicosociales relacionados con los sexos dentro de los contextos sociales, (Ej. Contexto escolar, donde profesores/as ocupan un estatus superior respecto a los alumnos/as, un contexto interpersonal donde varones y mujeres ocupan el mismo estatus, etc.), las funciones sociales de tales roles y estereotipos, y se ha comparado el grado y el contenido de la estereotipación sexual en diferentes sistemas sociales.*

## 2. Valoración de la víctima

Sobre esta variable dependiente se analizó la valoración por parte de los y las adolescentes de la víctima en situaciones hipotéticas de violencia, así como las diferencias entre los y las adolescentes en dicha valoración. Los resultados obtenidos permiten verificar parcialmente la hipótesis referida a este objetivo. Como cabía esperar, la víctima es mejor valorada en aquellas situaciones donde agresor y víctima son de distinto sexo y cuando ésta última ocupa un estatus inferior. Por otro lado, se esperaba encontrar que los y las adolescentes consideraran a la mujer como víctima en mayor grado que al varón en todas las historias hipotéticas de violencia. Sin embargo, esto sólo se encuentra en dos de las situaciones de violencia hipotéticas: cuando una mujer es víctima de un varón en una situación familiar y cuando una profesora es víctima de una alumna. En las historias donde una alumna es víctima de un profesor, y una adolescente es víctima de otra adolescente; los y las adolescentes valoran más a la víctima cuando es un varón, es decir, valoran más al alumno víctima de una profesora y al adolescente víctima de otro adolescente. Estos resultados no coinciden con aquellos obtenidos de la investigación de Perles y Moreno (2000) donde se encontró una valoración positiva de la mujer en todas las situaciones, tanto cuando fue víctima como autora de las agresiones. Tampoco se encontraron diferencias en función del sexo, al igual que en la investigación de Pierce y Harris (1993), donde la imagen de la mujer fue percibida más favorable por las mujeres.

*Estos resultados reflejan que parece haberse superado la tendencia a valorar negativamente a la víctima cuando ésta es una mujer en una situación familiar que cuando la víctima es un varón. Sin embargo, en aquellas situaciones de violencia entre mujeres del mismo y de diferente estatus, la tendencia a valorar a la víctima de forma negativa no está superado.*

### 3. Sesgos atribucionales

Sobre esta variable dependiente se analizó la posible existencia de sesgos atribucionales que pueden llevar a culpabilizar a la víctima de la situación, atribuyéndole un comportamiento provocativo y/o deseando la situación de conflicto, así como las diferencias entre los y las adolescentes en dichos sesgos. Los resultados obtenidos permiten verificar dos de las tres hipótesis planteadas. Por un lado, se confirma que cuando el agresor/a y la víctima son del mismo estatus, los y las adolescentes culpabilizan más a la víctima de la situación, y le atribuyen un comportamiento más provocativo y deseando más la situación de conflicto, que cuando la violencia se ejerce entre personas de diferente estatus. La comparación por sexos, refleja que los adolescentes atribuyen a la víctima un comportamiento más provocativo cuando ésta es una mujer, y consideran al agresor menos responsable o culpable del incidente. Finalmente, las adolescentes atribuyen a los varones un comportamiento más provocativo y más responsable de las situaciones de violencia.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en las investigaciones de Slaby y Guerra (1988, 1989), donde se encontró que cuando se expone a varones y mujeres ante situaciones de violencia hipotéticas, los varones perciben más hostilidad que las mujeres. Pierce y Harris (1993) también encontraron diferencias entre varones y mujeres en la percepción hacia la víctima para todas las variables, la imagen percibida por las mujeres fue más favorable, los varones consideraban al agresor menos responsable del incidente y justificaban el uso de la fuerza cuando la mujer, víctima de la agresión, había tenido un comportamiento verbalmente provocativo. En otro estudio realizado por García, L., Milano, L. y Quijano, A. (1989) encontraron que los varones percibieron las aproximaciones más coercitivas cuando la víctima fue una mujer, mientras que las mujeres las percibieron más coercitivas cuando la víctima fue un varón. Marks, M. A., y Nelson, E. S. (1993) también comprobaron que en aquellas situaciones donde se representaban interacciones de acoso sexual entre profesores y estudiantes, las chicas interpretaron los comportamientos mucho más acosadores y más inapropiados que los chicos. Jenson y Gutek, (1982) encontraron que los varones frecuentemente atribuían más responsabilidad a las víctimas del acoso sexual que las mujeres. Los estudios llevados a cabo por Hillier y Foddy (1993) encontraron que

las mujeres culpaban o responsabilizaban más a un marido abusivo y menos a una mujer abusada que los varones, los cuales culpaban a la víctima más que las mujeres. Kristinasen, C. M., y Giulietti, R. (1990), en un estudio donde utilizaron escenarios de disputa doméstica manipulando la variable provocación, encontraron que los varones despreciaron y culparon más a la mujer víctima. Además, las actitudes hacia las mujeres fueron menos favorables. Las mujeres por el contrario, tenían actitudes más positivas hacia la mujer culpada, pero no la despreciaron. También encontraron actitudes más favorables hacia las mujeres, considerando al marido abusador más responsable del asalto. En otro estudio llevado a cabo por Cohn y Sugarman (1980) no se encontraron diferencias entre sexos respecto a la variable culpabilidad del abuso sexual, pero donde el abuso fue físico, los varones culparon al agresor más que a la víctima. En el experimento de Locke, L. M., y Richman, C. L. (1999) se utilizaron escenarios de violencia doméstica, encontrando que las mujeres, en relación con los varones, culpaban más al marido del abuso, simpatizaban más con la mujer y consideraban el incidente más serio. Los participantes tuvieron visiones más positivas de las mujeres y desaprobaron más la violencia hacia la mujer. Otros autores (Archer y Parker, 1994; Monson y col. 1996; Caron y Carter, 1997; Workman y Freeburg, 1999; Falchikov, 1996), también han obtenido datos para apoyar las diferencias entre los sexos en las representaciones sociales de la agresión, encontrando que tanto los varones adultos como los adolescentes, culparon a la víctima en mayor medida que las mujeres. En esta investigación, sin embargo, no se encuentran diferencias entre los y las adolescentes en la atribución de un deseo, por parte de la víctima, de la situación de conflicto, resultados que sí se han encontrado en las investigaciones de Slaby y Guerra (1988, 1989) donde las mujeres puntuaban más que los varones en la creencia de que las víctimas de la agresión desean ser victimizadas, al igual que en el estudio de Lerner (1970) donde se encontró que las chicas mantenían la creencia de que la víctima deseaba ser victimizada.

Por otro lado, y según las hipótesis planteadas, se esperaba encontrar que los y las adolescentes culpabilizaran y responsabilizaran más al varón de la situación de conflicto, atribuyéndole un comportamiento más provocativo y deseando más la situación. Esta hipótesis que no se verifica para todas las historias hipotéticas de violencia, únicamente en la historia donde un varón es violento hacia una mujer en una situación familiar, resultado

que coincide con otras investigaciones, donde únicamente se ha utilizado un escenario. Los resultados confirman, para todas las historias de violencia, que los y las adolescentes atribuyen al varón, más que a la mujer, el deseo de la situación de conflicto salvo en los casos de violencia entre dos chicas adolescentes en una situación de ocio. Contrariamente a lo que se esperaba, de todas las historias de violencia, en aquellas donde una alumna y una adolescente son víctimas de un profesor y de otra adolescente respectivamente, los y las adolescentes las culpabilizan más, atribuyéndoles un comportamiento más provocativo y deseando la situación de conflicto. Además, de todas las historias, en las situaciones de violencia entre alumnos/as y profesores/as, los y las adolescentes perciben a los alumnos/as siendo las víctimas y por tanto los valoran más que cuando son los profesores/as las víctimas de sus alumnos/as. Los y las adolescentes atribuyen a los profesores/as, en comparación con los alumnos/as, un comportamiento más provocativo, deseando el conflicto y culpabilizándoles de la situación, tanto si son víctimas de sus alumnos/as como si son violentos hacia éstos.

Todos estos resultados coinciden con las investigaciones de Perles F. y Moreno M.P (2000), donde se encontró que cuando el varón es la víctima de la situación, se piensa que es mayor su responsabilidad ante el incidente y la importancia de su comportamiento, que existe el deseo de ser castigado y que su comportamiento es más provocativo. También coincide con la investigación de Harris y Knight-Bohnhoff (1996) donde se encontró que la agresión dirigida hacia una mujer era percibida menos deseable que la dirigida hacia un varón. Sin embargo, la investigación de Greenblatt (1983) muestra que la mujer era percibida mucho más responsable que el varón cuando uno de los esposos pegaba al otro, sin tener en cuenta si era la víctima o la agresora del incidente. En otro estudio, Howard (1984a, 1984b) comparó la culpa que se le asignaba al varón comparada con la mujer cuando eran víctimas de dos tipos de asaltos (violación y robo). En ambos casos, se atribuyó más culpa global y caracterológica a las mujeres víctimas de la violación que a los varones víctimas.



*Parece, por tanto, que el estereotipo sexista de la “mujer como provocadora, deseando la situación y culpable de la situación de conflicto”, no está del todo superado por los adolescentes. Existen cambios importantes en la superación de este estereotipo cuando quien ejerce la violencia es un varón hacia una mujer en una situación familiar. Sin embargo, este estereotipo no está superado cuando la violencia se ejerce entre mujeres y cuando ésta ocupa un estatus o posición superior. Que los y las adolescentes atribuyan a la víctima, en las situaciones de violencia entre iguales, un comportamiento más provocativo, deseando la situación y culpabilizándola más, es un dato alarmante, puesto que cuenta con un nivel de aceptación preocupante que puede convertirse en un factor de riesgo para usar y justificar la violencia entre iguales, sobre todo entre adolescentes. Por ello, convendría llevar a cabo intervenciones que permitan la superación de este estereotipo y orientar los programas educativos de forma que contribuyan a incrementar el rechazo de la violencia en general y más específicamente hacia la mujer y entre iguales.*

#### **4. Justificación de la violencia**

Sobre esta variable se estudió en qué situaciones de violencia hipotéticas los y las adolescentes justifican la violencia de la persona que agrede, así como las diferencias entre éstos en dicha justificación. Los resultados encontrados permiten verificar las dos hipótesis planteadas sobre esta variable. Por un lado, se encuentra que los y las adolescentes justifican más la violencia entre iguales y aquella ejercida por la mujer, que la ejercida por un varón. Resultados que coinciden con los encontrados por Harris y Knight-Bohnhoff (1996), que utilizando escenarios donde manipulaban el sexo del agresor y de la víctima, encontraron que la agresión de un varón era considerada peor que la ejercida por una mujer. Estos datos también coinciden con los de Marks, M. A., y Nelson, E. S. (1993), quienes expusieron a estudiantes a ver videos sobre viñetas que representaban interacciones donde existía acoso sexual entre profesores y estudiantes, manipulando para cada viñeta el sexo del que iniciaba el comportamiento y el tipo de comportamiento. Los resultados mostraron

que los comportamientos de las profesoras, que iniciaban un comportamiento de acoso sexual hacia el alumno, eran percibidos más apropiados que esos mismos comportamientos iniciados por los profesores varones hacia las alumnas en idénticas situaciones. Koski y Mangold (1988) también encontraron que tanto varones como mujeres, consideraban la violencia de una mujer mucho más aceptable que la ejercida por un varón.

Respecto a las diferencias entre los y las adolescentes en la justificación que éstos/as hacen de la violencia ejercida por parte de la persona que agrede en las situaciones de conflicto, los resultados de esta investigación apoyan la segunda hipótesis y coinciden con los de otras investigaciones. Se encuentra que los adolescentes, a diferencia de las adolescentes, justifican y aprueban más el uso de la violencia y en más cantidad de situaciones. Greenblat (1983) encontró que cuando una mujer pega a su marido, el incidente se considera mucho más serio que cuando lo hace el marido a su mujer. También en el estudio realizado por Campbell y Muncer (1987) se encontró que las mujeres ven la agresión como una pérdida de autocontrol debido a la acumulación de estrés, siendo las consecuencias de este acto negativas, por lo que, consecuentemente, los varones ven la agresión más positiva y la justifican más que las mujeres. Koski y Mangold (1988) encontraron que las mujeres veían la violencia familiar como un problema más serio que los chicos. Smith K. y col. (1974) encuentran que los varones mantienen actitudes más positivas hacia la agresión que las mujeres. Posteriormente, en otro estudio Smith, K. y col. (1989), encontró que los varones veían a las mujeres en actitud de enfado más equilibradas y más apropiadas, justificando su actitud. Además, los varones puntuaron las reacciones del sujeto estímulo más apropiado de lo que lo hicieron las mujeres. Los hallazgos recogidos en la revisión de Smith (1984) han mostrado repetidamente que los varones son más favorables hacia la agresión y el comportamiento violento, siendo más probable que los varones aprueben el uso de la violencia en más cantidad de situaciones que las mujeres. En otro estudio realizado por Stark y McEvoy (1970) en Estados Unidos, encontraron que una cuarta parte de los varones y una sexta parte de las mujeres consideraban que existían circunstancias en las que un marido tenía todo el derecho a golpear a su mujer; y en un estudio realizado quince años después, (Straus, Gelles y Steinmetz; 1980) encontraron resultados en la misma línea, justificándose las agresiones mutuas en la pareja, es decir, la

violencia entre iguales. Más recientemente, Díaz-Aguado, Martínez Arias y col (2001) encuentran puntuaciones más sexistas y de justificación de la violencia en los adolescentes, que en las adolescentes, existiendo una tendencia superior de los adolescentes a comportarse y a justificar la violencia en mayor medida que las adolescentes (Keltikangas y col, 1997; Pakaslati, 1997). Por el contrario, Egerton (1988) encontró que tanto la mujer como el varón percibieron la agresión de enfado igualmente aceptable, aunque la mujer percibió más costos normativos que el varón.

Finalmente, se encontró que los y las adolescentes justifican el comportamiento violento de los alumnos/as hacia sus profesores/as. *Estos resultados reflejan una tendencia superior de los y las adolescentes a justificar la violencia hacia la autoridad y deberían ser tenidos en cuenta para próximas investigaciones y programas de intervención, puesto que algunas de estas creencias que justifican la violencia contra la autoridad, cuentan con un nivel de aceptación preocupante. La justificación de la violencia por parte de los y las adolescentes, mayoritariamente en los chicos más que en las chicas, es un dato preocupante que podría contribuir al incremento, observado en los últimos años, de la violencia entre adolescentes y de éstos contra los adultos. De todo esto se deduce la necesidad de llevar a cabo intervenciones u orientar los programas educativos de forma que contribuyan a incrementar el rechazo a la violencia, sobre todo entre adolescentes en situaciones de ocio, al igual que fomentar alternativas a la violencia como “una forma de diversión o de pasarlo bien el fin de semana”.*

## **5. Uso de la violencia**

Sobre esta variable se comprobó qué tipo de violencia (física, verbal e indirecta) anticipan los y las adolescentes que usará la persona que agrede en las situaciones de violencia hipotéticas, así como las diferencias entre los y las adolescentes. Los datos permiten confirmar las dos hipótesis planteadas en relación a esta variable. Como se esperaba, cuando el agresor es un varón, los y las adolescentes anticipan el uso de la violencia física en mayor grado que cuando la agresora es una mujer, en cuyo caso

anticipan el uso de la violencia indirecta en mayor grado. Resultados que coinciden con los encontrados por Fry (1998), Eagly y Steffen (1986), Österman, Björkqvist y Lagerspetz (1994, 1998), Björkqvist y Niemelä (1992) y Campbell, Muncer y Gorman (1992). La investigación en los estereotipos de género, respecto a la anticipación del uso de la violencia, ha mostrado que los varones son valorados más agresivos que las mujeres (ej: Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson, y Rosenkrantz, 1972; Ruble, 1983; Spence y Helmreich, 1978). Gerber (1991) encuentra que se percibe al varón violento siendo más agresivo físicamente que la mujer agresora. Lutz (1999) encuentra que la agresión indirecta es percibida más apropiada y efectiva cuando es ejercida por mujeres que por varones, mientras que la física directa es percibida más agresiva y con más probabilidad de ser empleada por los varones que por las mujeres.

En la presente investigación también se verifica que cuando la persona que agrede y la agredida son del mismo estatus, los y las adolescentes anticipan respuestas violentas en mayor grado que cuando la violencia se ejerce entre personas de diferente estatus. Estos resultados coinciden con los encontrados por Harris (1990, 1991, 1994, 1995) que muestra que los comportamientos dirigidos hacia la mujer son vistos más agresivos y evaluados más negativamente, que los comportamientos dirigidos hacia el varón. Greenblatt (1983) también encontró que la gente percibe la agresión del marido más seria y con más probabilidad de hacer daño, que la agresividad de las mujeres. Harris y Knight-Bohnhoff (1996), encontraron que los sujetos que respondían ante situaciones de violencia, consideraban que ante un enfado extremo, dirigirían su agresión hacia el varón en vez de hacia la mujer. En el estudio de Perles y Moreno (2000) se encontró que cuando la víctima era una mujer la gravedad de los daños físicos y psicológicos era mayor.

Por último, en esta investigación no se encuentran diferencias entre los y las adolescentes en la percepción del uso de violencia por parte del agresor/a de las situaciones de violencia. Numerosas investigaciones han documentado que el varón y la mujer difieren en la percepción que tienen de la seriedad, importancia y gravedad del incidente, así como en la percepción de las motivaciones de los sujetos involucrados (Abbey, 1987; Fitzgerald, Swan, y Fischer, 1995; Frazier, Cochran, y Olson, 1995; Garcia, Milano, y Quijano, 1989;

Garrett-Gooding y Senter, 1987; Hutchinson, Tess, Gleckman, Hagans, y Reese, 1994; Koss, Gidycz, y Wisniewski, 1987; Marks y Nelson, 1993; McCaul, Veltum, Boyechko, y Crawford, 1990; McCormick, 1994). Por ejemplo, en el estudio de Lyons, J. A., Serbin, L. A. (1986) se encontraron diferencias significativas entre varones y mujeres cuando percibían el uso de violencia en escenas que mostraban interacciones entre niños, encontrando que tanto varones como mujeres puntuaban más agresión en los chicos que en las chicas. Cuando puntuaron una serie de dibujos de dos niños interactuando, los varones puntuaron a los chicos significativamente más agresivos que las mujeres, que no mostraban estos sesgos, además los varones percibieron estas actividades más coercitivas cuando la víctima fue una mujer y a la inversa en el caso de mujeres. También se encontró que las mujeres percibieron las actividades mucho más coercitivas que los varones. En el estudio de Smith y col. (1988) se encontró una interacción similar entre estas dos variables indicando que, mientras no existían diferencias en la forma en la que varones y mujeres puntuaban un escenario en el que había una mujer víctima, los varones, más que las mujeres, percibieron a las víctimas masculinas del asalto sexual habiendo iniciado la actividad. Harris y Cook (1994) encontraron que las chicas de un colegio consideraban un incidente agresivo mucho más violento que los chicos y hallaron que el maltrato hacia la esposa fue visto más serio que el mismo incidente en la que la víctima fue un varón. Howe, Herzberger, y Tennen (1988) también informaron que las mujeres consideraban los actos de abuso emocional y físico mucho más severos que los varones. Knight-Bohnhoff (1996), encontraron que el sexo influía en las evaluaciones de la violencia, y que las mujeres consideraban los incidentes de agresión mucho más violentos que los varones. La investigación de Collins y Blodgett (1981) encuentra que las mujeres ven el acoso como un problema social más serio, que ocurre más frecuentemente y que necesita ser remediado.

*De nuevo, el hecho de que los jóvenes anticipen más respuestas violentas entre individuos del mismo estatus, sobre todo entre adolescentes en situaciones de ocio, refleja la permisividad que existe en nuestra sociedad respecto al uso de la violencia. Y destaca la necesidad de diseñar programas de intervención que permitan enseñar a los y las adolescentes a resolver los conflictos de manera no violenta ampliándolos a las situaciones de ocio. Para ello, podrían utilizarse escenarios hipotéticos de violencia próximos a ellos y*

*a ellas, situaciones que ya hayan vivido y en las que se sientan implicados, para ayudarles y enseñarles de esta forma a: analizar el problema, identificar los factores de la situación, buscar información alternativa, definir el problema y seleccionar una meta, buscar respuestas o generar soluciones alternativas y eficaces, valorar las consecuencias de cada solución y tomar la decisión de respuesta adecuada y alternativa a la violencia. De esta manera, se enseña a resolver los conflictos y a buscar alternativas a la violencia como forma de diversión.*

*En resumen, respecto al primer objetivo, el conjunto de resultados obtenidos coinciden con los hallados en otras investigaciones y nos permite corroborar que, tanto el sexo como variable estímulo, como el estatus o poder, activan: la atribución de distintos estereotipos de género hacia el agresor/a y la víctima, la valoración de la víctima, la atribución de culpa o responsabilidad hacia la víctima, la atribución de un comportamiento provocativo y un deseo de la situación de conflicto por parte de la víctima, la justificación de la violencia usada por el agresor/a y la anticipación del uso de violencia por parte del agresor/a en distintas situaciones de violencia. Resultados que reflejan el efecto predictivo del sexo de una persona en su interlocutor en una determinada situación de interacción, al igual que la predominancia del esquema de género sobre otros esquemas, reproduciéndose una interacción sesgada de los roles de género. Si no existe información individualizada sobre la conducta del otro sujeto, es el sexo el que estimula la percepción, actuando como variable estímulo, activando información del esquema de género, y activando así los roles de género. Por tanto, considerar el sexo como variable estímulo, nos permite comprobar cómo el sexo biológico (entendido como variable estímulo) influye en la forma en que los y las adolescentes categorizan a varones y mujeres, es decir, cómo la mera presencia de un varón y una mujer, de los que no se tiene ninguna referencia personal, desencadena toda una estructura esquemática, relativa a los estereotipos de género, sesgos atribucionales o rasgos comportamentales de cada una de las personas implicadas en una situación de violencia.*

- **Sobre la relación entre el procesamiento de la información y otras variables predictoras**

De los resultados expuestos en el capítulo anterior se deduce que existen diferencias entre los y las adolescentes en una serie de variables psicosociales y que a su vez éstas están relacionadas con otras implicadas en el procesamiento de la información social. A continuación se presentan cada una de estas variables psicosociales.

## **6. Atributos personales o estereotipos de género de los y las adolescentes.**

Sobre esta variable se evaluaron los estereotipos de género o atributos personales de los y las adolescentes, comprobando si existían diferencias significativas entre chicos y chicas, en el curso o edad y el nivel socioeconómico de la zona. Además se estudió la relación entre estos atributos y el procesamiento de la información en distintas situaciones de violencia hipotéticas.

Los resultados obtenidos permiten verificar una de las dos hipótesis específicas derivadas de este objetivo. Por un lado, se encuentran diferencias entre chicos y chicas en la identificación con los valores tradicionalmente atribuidos al otro género, según los cuales la superación del sexismo fue más clara en las adolescentes que entre los adolescentes. Se encuentra que las chicas se ven a sí mismas con rasgos o características más instrumentales o masculinas asociadas tradicionalmente a los varones, mientras que los chicos se ven con rasgos más expresivos o femeninos tradicionalmente asociados a las mujeres. Por otro lado, se esperaba encontrar una identificación de los adolescentes con los valores tradicionalmente instrumentales o masculinos, sin embargo, se encuentra que los adolescentes se identifican con los atributos expresivos tradicionalmente asociados a las mujeres. *El conjunto de valores y problemas tradicionalmente asociados al estereotipo femenino de expresividad-comunalidad, parece haberse modificado en la imagen que tienen las adolescentes de cómo son. Al igual que el conjunto de valores tradicionalmente*

*asociados al estereotipo masculino de instrumentalidad-agencia, parece haberse modificado en la imagen que tienen los adolescentes de cómo son.*

Las investigaciones de Spence (1985), y los meta-análisis realizados por Feingold (1994) y Martínez Benlloch (1998), entre otros, han encontrado apoyo a la dualidad descrita por Bakan (1966) de una orientación instrumental o agencial en los varones, versus una orientación expresiva o comunal en las mujeres. Sin embargo, como demuestra Twenge, J. M. (1997), los cambios culturales y el ambiente pueden afectar a las personalidades individuales, encontrando, al igual que se encuentra en esta investigación, que las mujeres han incrementado sus estereotipos masculinos, mientras que los varones lo han hecho en el factor femenino. Estos resultados coinciden parcialmente con los hallados por Díaz-Aguado y colaboradores (2001). Por un lado, al igual que los resultados obtenidos en esta investigación, se encuentran cambios importantes en la superación del estereotipo femenino. El conjunto de valores y problemas tradicionalmente asociado al estereotipo femenino de expresividad-comunalidad parece haberse modificado en la imagen real de los y las adolescentes. Por el contrario, el conjunto de valores y problemas tradicionalmente asociados al estereotipo masculino de agencia-instrumentalidad se mantiene en el autoconcepto real de los adolescentes, resultado que no coincide en la presente investigación. Otros estudios (Klein y col., 1997; Strauss, Kantor y Moore, 1997, Finn, 1986) reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo, en ambos grupos de chicos y chicas, dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente en los varones, habiendo una mayor tendencia en las chicas al cambio en la identidad de género (Pastorino y col., 1997).

Respecto a la existencia de relaciones entre los rasgos instrumentales/expresivos de los y las adolescentes y cómo éstos procesan la información en distintas situaciones de violencia hipotéticas, los resultados encontrados en esta investigación verifican la hipótesis sobre la relación entre estas variables. De la misma forma se confirma la influencia que tienen éstos rasgos o atributos personales sobre el procesamiento de la información de los y las adolescentes en situaciones de violencia hipotéticas (Ver capítulo 4 de resultados para



un análisis más detallado de las predicciones de cada una de las variables del procesamiento de la información sobre los atributos expresivos/instrumentales de los y las adolescentes).

Algunos de los resultados encontrados en la presente investigación respecto a las relaciones entre los atributos expresivos/instrumentales y el procesamiento de la información de los y las adolescentes, son similares, por ejemplo, a los encontrados por Malamuth y col. (1991), donde la hostilidad masculina estaba fuertemente influenciada por las actitudes que aceptan o justifican la agresión. También Smith, K. C., y col. (1989), encuentran que los sujetos con altas puntuaciones en la escala de masculinidad, a diferencia de los bajos en masculinidad, puntuaban el comportamiento en una serie de viñetas agresivas más equilibrado y apropiado. Por otro lado, los sujetos con altas puntuaciones en la escala de feminidad, puntuaron el comportamiento de las viñetas no agresivas más equilibrado y apropiado que los sujetos con bajas puntuaciones en la escala de feminidad.

En otro estudio realizado por Hillier y Foddy (1993), los sujetos completaron un cuestionario que contenía ítems demográficos y seis viñetas de asalto hacia la mujer que variaban en el nivel de provocación. Los resultados mostraron que las actitudes de rol sexual tradicionales predijeron la culpabilidad hacia la mujer víctima del asalto, es decir, los sujetos con actitudes tradicionales culpaban a la víctima más y al agresor menos. Estos resultados sugieren que las atribuciones no sólo envuelven una simple aplicación de los esquemas universales de información hacia las mujeres asaltadas, sino que están influenciadas por creencias individuales y actitudes acerca de la igualdad de derechos y roles para la mujer. En una muestra de estudiantes universitarios realizado por Shotland y Goodstein (1983), aquellos que tenían actitudes tradicionales culparon a la víctima de la violación en mayor grado que los observadores más igualitarios. Los resultados encontrados por Howard, J. (1984) también muestran que la gente que mantiene actitudes tradicionales hacia los roles de género culpan a las mujeres víctimas más que a los varones víctimas. Finn, J., (1986), encontró una asociación positiva entre las actitudes de rol sexual y la aprobación del uso de la fuerza física por parte de los maridos contra las mujeres, y que una orientación de rol sexual tradicional fue el predictor más significativo de las actitudes que justificaban la violencia matrimonial.

La existencia de estas relaciones, entre los atributos personales de los y las adolescentes y cómo éstos procesan la información, coincide con las sugerencias de Gilligan (1982) sobre la importancia de la orientación de género, más que el género per se, en las diferencias entre varones y mujeres que se encuentran en las representaciones sociales de la violencia. Igualmente coinciden con las de Spence (1985), que sugiere que es el rol de género, particularmente manifestado en estilos interpersonales expresivos e instrumentales, uno de los aspectos del género implicados en el mantenimiento de las diferentes representaciones sociales. Bajo estas perspectivas ha sido la teoría del esquema de género, propuesta por Bem (1981b), la integradora de todas estas ideas. Bem supuso que los individuos estereotipados sexualmente difieren de los no estereotipados en el modo en que organizan la información relativa al sexo, concluyendo que la tipificación sexual deriva, en parte, de un esquema cognitivo de género que conduce y mediatiza el procesamiento de la información, incluyendo la información sobre uno mismo.

*El hecho de que las características o rasgos instrumentales/expresivos de los y las adolescentes correlacionen de forma significativa con el procesamiento de la información en distintas situaciones hipotéticas de violencia sugiere, como se observa en otros estudios, la existencia de relaciones entre dicho procesamiento y los atributos personales o estereotipos de género de los y las adolescentes. Resultados que reflejan la importancia de la orientación género, más que del sexo, en las diferencias entre varones y mujeres que se encuentran en las distintas representaciones sociales que éstos tienen de la violencia. Resultados que apoyan la teoría de los esquemas de género. Estos datos que apuntan que la tipificación sexual resulta, en parte, de un esquema cognitivo de género que conduce y mediatiza el procesamiento de la información, incluyendo la información sobre uno mismo. De estas relaciones son importantes las relaciones entre las diferencias individuales en los esquemas de género y el proceso de identidad de los individuos, de lo cual se deduce la importancia que tienen las relaciones entre los individuos tipificados sexualmente y su mayor disposición a procesar la información en términos del esquema de género. Todo esto se apoya en otras investigaciones en las cuales se ha encontrado que los individuos con un esquema de género rígido o altamente tipificados sexualmente asumen cognitivamente que hay socialmente una tipificación en función del género y construyen un*

esquema por el que perciben, sienten, piensan y actúan en dependencia de él, y a través del cual van computando la realidad social externa referida a los géneros. Por otro lado, otros sujetos entienden que no es necesario un esquema cognoscitivo para asimilar la realidad del género, reconocen que hay roles de género socialmente establecidos que no son aceptados, por lo que los esquemas generales de comprensión de la realidad social- de los otros y de uno mismo- son suficientes para lograr una correcta identidad como persona.

*La globalidad de los resultados que se acaban de presentar respecto a la organización de valores y problemas tradicionalmente asociados a los estereotipos sexistas, sugiere que la nueva condición de la mujer y los cambios en los papeles sociales de éstas pone en cuestión los modelos arquetípicos, por parte de los varones, el modelo de paternidad y el rol masculino. Esto puede explicarse por los cambios culturales, las expectativas que actualmente se tienen desde la niñez, las contradicciones en el proceso de socialización de los roles de género, el cambio de valores y las influencias del ambiente cultural y económico de nuestro tiempo. Los cambios ocurridos en las últimas décadas, han y están provocado cambios profundos en los roles de género. Entre ellos, la menor restricción en la socialización de los niños/as, el mayor número de madres que trabajan fuera de casa, las oportunidades educativas para las mujeres, la reducción del tiempo dedicado al embarazo y maternidad, la disminución del tamaño de la familia, el aumento del tiempo de vida, el incremento y énfasis de la sociedad en los derechos de la mujer, el trabajo de las mujeres y los roles profesionales, sobre todo instrumentales, que han adquirido las mujeres para destacar en los roles profesionales y académicos. La nueva visión de la mujer sería: masculina, ambiciosa, orientada hacia la carrera, asertiva, lógica.... Esto no parece sorprendente cuando los resultados de las investigaciones han indicado la superioridad de la masculinidad sobre la feminidad respecto a la utilidad social, la autoestima y el ajuste personal. Sin embargo, la tipificación sexual masculina no parece el ideal, ya que la devaluación de las cualidades femeninas a favor de las masculinas es una forma de sexismo. Todos estos avances, son sólo algunos ejemplos del cambio social que se vive actualmente. Sin embargo, son cambios que probablemente han incidido menos en el interior de la dinámica familiar (siempre más tradicional). Quizás por ello en esta investigación se encuentra que los jóvenes siguen percibiendo al varón y a la*

*mujer en una situación familiar, con rasgos tradicionalmente estereotipados, mientras que, por el contrario, los jóvenes se ven a sí mismos/as y perciben a otros jóvenes con roles menos tradicionales. Y es por ello que las adolescentes están copiando los roles masculinos o instrumentales, es posible que estén copiándolos y que sigan madurando con estos roles, o bien sólo estén utilizando las conductas instrumentales asociadas al estereotipo masculino como una forma de afrontar la incertidumbre en la adolescencia. Tengamos en cuenta que es en la adolescencia cuando tiene lugar una vivencia más aguda de las dificultades ligadas a la búsqueda de la identidad, y cuando el autoconcepto y vivencia de lo masculino y lo femenino, así como el aprendizaje de los roles que mejor caracterizarán al sujeto, se construyen desde sus referentes sociales y de grupo.*

## **7. Creencias de los y las adolescentes hacia grupos minoritarios**

Sobre esta variable se evaluó el grado de acuerdo o desacuerdo de los y las adolescentes con las creencias, tanto positivas como negativas, hacia grupos minoritarios, comprobando la existencia de diferencias significativas en función del sexo, curso y nivel socioeconómico de la zona en la superación de dichas creencias. Además, se estudió la relación entre estas creencias y el procesamiento de la información ante diferentes situaciones de violencia hipotéticas.

Los resultados obtenidos permiten verificar la hipótesis específica derivada de este objetivo. Como cabía esperar, las adolescentes expresan actitudes más tolerantes respecto a los grupos minoritarios que los adolescentes, siendo éstos más intolerantes y xenófobos. Además, los y las adolescentes de cursos superiores expresan un nivel de rechazo superior hacia las creencias intolerantes dirigidas a grupos minoritarios. Resultados que coinciden con los encontrados por Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, M. P., y Andrés, M. T. (1996), Díaz-Aguado, M. J., y Martínez, R. (2001) y Díaz-Aguado M. J. (dir.) (1992).

*Estos resultados reflejan la no superación de estas creencias intolerantes hacia grupos minoritarios en los adolescentes. Convendría, por tanto, llevar a cabo intervenciones, sobre todo en los adolescentes, que permitieran la superación de estas creencias.*

Respecto a la existencia de relaciones entre las creencias o actitudes de los y las adolescentes hacia grupos minoritarios y cómo éstos procesan la información en distintas situaciones de violencia hipotéticas, los resultados encontrados en esta investigación verifican la hipótesis sobre la relación que existe entre estas variables. También se confirma la influencia que tienen éstas actitudes sobre el procesamiento de la información de los y las adolescentes en situaciones de violencia hipotéticas (Ver capítulo 4 de resultados para un análisis más detallado de las predicciones de cada una de las variables del procesamiento de la información sobre las creencias hacia los grupos minoritarios de los y las adolescentes).

## **8. Actitudes de los y las adolescentes hacia el género y la violencia**

Sobre esta variable se evaluó el grado de acuerdo o desacuerdo con las creencias sexistas y las que conducen a la violencia, tanto general como aquella dirigida hacia la mujer, de los y las adolescentes, así como las diferencias entre chicos y chicas, el curso y nivel socioeconómico de la zona en la superación de dichas creencias. Además, se estudió la relación entre estas creencias y el procesamiento de la información ante diferentes situaciones de violencia hipotéticas.

Los resultados obtenidos permiten verificar la hipótesis específica derivada de este objetivo. Se encuentra que las adolescentes expresan un nivel de rechazo superior hacia las creencias sexistas y las que justifican la violencia en general y la violencia contra la mujer que los adolescentes. Además, los y las adolescentes de cursos superiores expresan un nivel de rechazo superior hacia las creencias sexistas y las que justifican la violencia en general y contra la mujer que los de cursos inferiores.

Estos resultados coinciden con los encontrados en otras investigaciones. Por ejemplo, en la investigación llevada a cabo por Díaz-Aguado, M. J., y Martínez Arias, R. (2001) se encuentra que existe una superación del sexismo superior entre las adolescentes que entre los adolescentes. En el estudio de Spence y Helmreich (1972) también se encontró que los chicos adoptaron una visión más tradicional de los roles sociales de las mujeres que las propias mujeres. Bernard y Bernard (1981) encontraron la misma disparidad de actitudes entre los sexos. Martín (1976), Roy (1977), y Walker (1979), también encuentran que las chicas respondían de manera menos tradicional que los chicos. En numerosos estudios se encuentra que las chicas mantienen actitudes más liberales sobre los derechos y roles de la mujer que los chicos (Basow, 1982; Basow, 1986; Caballero, 1971; Gibbons y col., 1990; Intons-Peterson, 1988; Kremer y Curry, 1987; Offer y col., 1988; Seginer, Karayanni y Mar'i, 1990). Estos estudios reflejan que aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo en ambos grupos de chicos y chicas (Klein y col., 1997; Strauss, Kantor y Moore, 1997), dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente en los varones. Se observa, en este sentido, que las chicas tienen un nivel superior de conocimientos sobre el género que los chicos (Signorella y col., 1993) y que manifiestan actitudes más flexibles que ellos (Slaby y Frey, 1975).

Respecto a la existencia de relaciones entre las creencias sexistas y las que justifican la violencia en general y contra la mujer, de los y las adolescentes, y cómo éstos procesan la información en distintas situaciones de violencia hipotéticas, los resultados encontrados También se confirma la influencia que tienen estas actitudes y creencias hacia la violencia en general y contra la mujer sobre el procesamiento de la información de los y las adolescentes en situaciones de violencia hipotéticas. Por ejemplo, en un estudio realizado por Hillier y Foddy (1993), se encontró que los sujetos con actitudes negativas hacia la mujer, culpaban más a la víctima y menos al agresor en las situaciones de más provocación que en las de menos, donde culpaban más al agresor. Por el contrario, aquellos con actitudes más igualitarias culpaban más al agresor que a la víctima en todas las condiciones de provocación.

*Los resultados reflejan una mayor superación del sexismo en las adolescentes, las cuales rechazan las creencias que lo expresan y las que justifican la violencia en general y contra la mujer. De todo esto se deriva la necesidad de orientar los programas educativos de forma que contribuyan a incrementar el rechazo del sexismo y de la violencia sobre todo en ellos.*

## **9. Uso que los y las adolescentes hacen de la violencia**

Bajo este objetivo se validó una escala en una muestra española para medir tres tipos de violencia; física, verbal e indirecta, y analizar así qué tipo de violencia usan mayoritariamente los y las adolescentes y si existen diferencias entre chicos y chicas, curso y nivel socioeconómico de la zona. También se comprobó la relación entre el tipo de violencia que usan los y las adolescentes y el procesamiento de la información en situaciones de violencia hipotéticas.

*El conjunto de los resultados apoya la validez de la Escala de Agresión Directa e Indirecta de Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., (1992) para una muestra española. Y permite evaluar tres tipos de violencia (física, verbal e indirecta) que usan los y las adolescentes y que perciben que usan sus compañeros/as.*

Los resultados obtenidos permiten verificar las dos hipótesis específicas derivadas de este objetivo. Se encuentra que las adolescentes usan en mayor grado la violencia indirecta que los adolescentes, mientras que éstos hacen más uso de la violencia física, no existiendo diferencias en el uso de la violencia verbal. También se comprueba que los y las adolescentes de cursos superiores hacen menos uso de todos los tipos de violencia en comparación con los de cursos inferiores.

Los resultados encontrados en esta investigación son congruentes con los encontrados en otras investigaciones respecto a la tendencia de los varones a usar más que las mujeres la violencia física. Resultados que se han encontrado tanto en investigaciones longitudinales

(Ej. R. B. Cairns, B. D. Cairns, Neckerman, Ferguson y Garipey, 1989; Terman y Tyler, 1954; U.S. Department of Justice, 1995; Benson, 1993), como en las revisiones metaanalíticas realizadas sobre las diferencias sexuales en el uso de la violencia (Eagly, 1987; Eagly y Steffen, 1986; Hyde, 1984; Knight, Fabes, y Wilson, 1996; Maccoby y Jacklin, 1974). Otros autores han encontrado que los chicos son más agresivos que las chicas tanto en agresión directa como indirecta (Ej. Deaux, 1985; Hyde, 1984; Parke y Slaby, 1983). Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones (White, 1983; Hyde, 1984 y Eagly y Steffen, 1986; Eagly y Wood, 1991) han sido mucho más cautelosos, a la hora de generalizar estos resultados. Y en otras, no existe un acuerdo respecto a que los varones usen más la violencia física. Por ejemplo, estudios comportamentales como los de Berk y col., (1983), Dobash y Dobash (1979) o Eagly y Steffen (1986), han mostrado que los hombres están mucho más lejos de producir daño físico o agravio en las mujeres que al contrario. Además, todos estos estudios han sido limitados en uno u otro aspecto, puesto que las diferencias entre varones y mujeres han fracasado en la aparición de test de personalidad de hostilidad o agresividad (Frodi y col., 1977; Hyde, 1986; Tavris, 1989), se ha encontrado que son más grandes en público que en situaciones privadas (Hyde, 1986; Kruttschnitt, 1990; Straus y Gelles, 1990), y que son mayores para la agresión física que para la agresión verbal y psicológica (Eagly y Steffen, 1986; Hyde, 1986).

Respecto a la violencia indirecta, se ha encontrado en otras investigaciones, al igual que en ésta, que es más alta en las chicas que en los chicos (Ver Archer y col., 1988, 1994, 1989; Lagerspetz y col., 1988; Björkqvist y col., 1992a, 1992c; Lagerspetz y Björkqvist, 1994; Björkqvist y col., 1992; Cairns y col., 1989; Capaldi y Crosby, 1997; Nicholson, 1987; Lambert, 1985; Pulkkinen, 1987; Frodi y col., 1977; Leymann y Tallgren, 1989; Andreu, Fujihara y Martínez, 1999; Feshbach, 1969; Whitney y Smith, 1993; Olweus, 1986; Campbell, Muncer y Gorman, 1993; Österman, Björkqvist, Lagerspetz, y col. 1998). En otros estudios más recientes se encuentra que las mujeres son más propensas que los varones a tener serias disputas domésticas (Bograd, 1990; Cantos, Neidig, y O'Leary, 1994; Cose, 1994; Holtzworth-Munroe y col., 1995; Mercy y Saltzman, 1989; White y Kowalski, 1994) y que en casa pueden ser igual de agresivas que su marido, (Ej.: Straus, Gelles y Steinmetz, 1980). Otros estudios sobre la agresión física revelan que los



varones y mujeres con relaciones de pareja y casados informan de aproximadamente la misma proporción en agresión y victimización (Ver O'Leary, Barling, Arias, Rosenbaum, Malone y Tyree, 1989; Sugarman y Hotaling, 1989)

Respecto al uso de la violencia verbal, aunque se ha pensado a menudo que las mujeres son verbalmente más agresivas que los varones, la investigación no ha establecido del todo este hecho. Bandura (1973) no encontró en sus estudios diferencias respecto a la agresión verbal, mientras que Sears, Rau y Alpert (1965) encontraron que los chicos son verbalmente más agresivos que las chicas. Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1992) sugieren que la razón de esta discrepancia entre la observación diaria y los hallazgos en la investigación se encuentra en el hecho de que hay en la actualidad diferentes tipos de agresión verbal que no han sido distinguidos por las técnicas de medida existentes. Lagerspetz y col., (1988) sugieren que el uso de estrategias de agresión verbal es quizá la característica más típica del comportamiento agresivo de las mujeres.

Tras muchas revisiones sobre las diferencias sexuales en relación a la agresión, en los últimos años se ha escrito específicamente poco sobre las diferentes formas de comportamiento agresivo en las mujeres, de manera que esto parece presuponer que los varones son en general más agresivos que las mujeres o que los varones son en general no más agresivos que las mujeres. La investigación confirma que las diferencias en el tipo de violencia está encarnado en los estereotipos públicos del comportamiento de los varones y mujeres (Broverman y col., 1972; Spence y col., 1975). Además, la investigación en agresión ha sido con muy pocas excepciones etnocéntrica. Es obvio, por tanto, que las inferencias en muchos casos puedan ser debidas únicamente a la cultura en la que se realizan los estudios. Rohner (1976) encuentra que la cultura predice mucho más la agresión que el sexo. Frodi, Macaulay y Thome (1977) constatan que las revisiones de las diferencias entre varones y mujeres en relación a la violencia, concierne sólo a varones, en comparación con aquellos en los que sólo las mujeres toman parte. Además, los estudios observacionales se han centrado inevitablemente en la investigación de la agresión física (típicamente masculina), mientras que la indirecta es más difícil de observar. Si limitamos la agresión sólo a estrategias físicas, entonces sí que es cierto que los varones son más

agresivos que las mujeres, al menos en las sociedades occidentales, pero como muestran los estudios antropológicos como la investigación de Fry (1998, 1990, 1992), Cook (1992) o Burbank (1987, 1994), no es una verdad universal y no se sostiene para todas las culturas.

Por último, en esta investigación se encuentra que los y las adolescentes de cursos superiores usan menos la violencia respecto a los de cursos inferiores, resultados que son similares a otros encontrados en otras investigaciones. Por ejemplo, algunos estudios indican que la tendencia hacia la agresión incrementa con la edad (Ej. Cairns y col., 1989; Eron y col., 1984, 1990; Ferguson y Rule, 1980; Lindeman, Harakka, y Keltikangas-Jarvinen, 1997) mientras que otros sugieren lo contrario (Ej. Loeber, 1982). En otros estudios (Ej. Ledingham y col., 1982) la agresión se ha visto igual durante la niñez, adolescencia y adultez. Las razones de estas diferencias se deben a los contextos, definiciones y operacionalizaciones de la violencia.

Hay buenas razones para poner en duda si un sexo es más o menos agresivo que otro. Primero está el hecho de la agresión entre grupos, o la agresión interpersonal con un grupo, o con una familia. Segundo, el sexo del oponente es de crucial importancia: varón-varón, mujer-mujer, y varón-mujer, los encuentros deberían ser claramente distinguidos unos de otros. Con respecto a la agresión interpersonal el encuentro con el mismo sexo es, por ejemplo, mucho más frecuente que los encuentros entre sexos diferentes (Björkqvist y Niemelä, 1992; Burbank, 1987). De acuerdo con los teóricos de la socialización (Ruble y Martín, 1998), los varones están expuestos a prácticas parentales que promueven la rudeza y derrota y los comportamientos físicamente agresivos, mientras que las chicas están expuestas a prácticas parentales que promueven el cariño y las relaciones interpersonales próximas (Gilligan, 1982). Estas prácticas de socialización diferenciales parecen fomentar la agresión física más extendidamente en varones que en mujeres (aunque hay evidencia de que las mujeres se comprometen en más agresión relacional que los hombres (Ver Coie y Dodge, 1998; Crick y Grotpeter, 1995).

Respecto a la existencia de relaciones entre el tipo de violencia que usan los y las adolescentes y cómo éstos procesan la información en distintas situaciones de violencia

hipotéticas, los resultados encontrados en esta investigación verifican la hipótesis sobre la relación entre estas variables. Al igual que se confirma la influencia que tiene el uso de la violencia sobre el procesamiento de la información de los y las adolescentes en situaciones de violencia hipotéticas.

#### **10. Percepción de los y las adolescentes ante el uso de distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros/as**

Sobre esta variable se estudió la percepción que tienen los y las adolescentes del uso de distintos tipos de violencia por parte de sus compañeros y compañeras. Los resultados obtenidos permiten verificar la hipótesis específica de este objetivo. Se encuentra que los y las adolescentes perciben a las adolescentes usando la violencia indirecta en mayor grado que los adolescentes, mientras que perciben a los adolescentes usando en mayor grado la física, no existiendo diferencias en la percepción del uso de la violencia verbal.

Estos resultados coinciden con otras investigaciones (Lagerspetz et al., 1988, Cairns y col. 1985) donde encuentran que se percibe a los chicos usando más los tipos de violencia directa, mientras que se percibe a las chicas usando más la violencia indirecta. Los resultados encontrados por Österman y col. (1994) permiten comprobar que los autoinformes de la violencia son significativamente más bajos que los heteroinformes. Sin embargo, en esta investigación se encuentra que mediante el examen de las diferencias entre varones y mujeres, en cada uno de los elementos que componen cada factor por la técnica de autoinformes; los adolescentes puntúan más alto en el uso de la violencia física y las adolescentes en el uso de la violencia indirecta, no existiendo diferencias en el uso de la violencia verbal. Es decir, en esta investigación, contrariamente a los resultados encontrados en otras investigaciones, tanto los autoinformes como los heteroinformes sobre la violencia son similares.

*El conjunto de resultados comentados con anterioridad, sobre el autoconcepto de los y las adolescentes, y las actitudes hacia el género y la violencia apoya la hipótesis de esta investigación sobre una superación del sexismo más clara para las adolescentes que para los adolescentes. Además, refleja que, aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo en ambos grupos, dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente en los varones. Ellos siguen manteniendo actitudes que expresan creencias más intolerantes hacia grupos minoritarios, y creencias sexistas y que justifican la violencia en general y contra la mujer, existiendo también una tendencia al cambio en la identidad de género en las chicas y en los chicos.*

*Además, el hecho de encontrar que las adolescentes y alumnas de las situaciones hipotéticas de violencia son: las peor valoradas, se les culpabiliza más de la situación, les atribuyen un comportamiento más provocativo y un deseo de la situación de conflicto, se justifica su violencia, las perciben usando todos los tipos de violencia, y que además las adolescentes de este estudio se identifican con más características instrumentales o masculinas tradicionalmente asociadas a los varones y son identificadas y se identifican a sí mismas usando más la violencia indirecta; sugiere la posibilidad de que algunas adolescentes están copiando las características tradicionalmente asociadas a la masculinidad, tanto las positivas como las negativas, incrementándose en este polo negativo el riesgo de usar y justificar la violencia. De lo cual se deriva la necesidad de educar u orientar los programas educativos de forma que eduquen contra el sexismo y el rechazo de la violencia.*

- **Sobre la relación entre las actitudes hacia el género y la violencia, creencias hacia grupos minoritarios, uso de la violencia y estereotipos de género de los y las adolescentes**

De los resultados expuestos en el capítulo anterior, se deduce que existe una relación entre las creencias que justifican y conducen al sexismo y a la violencia en general y contra la mujer, las actitudes o creencias intolerantes hacia grupos minoritarios, el uso de la violencia y los estereotipos de género o atributos personales de los y las adolescentes.

Los resultados encontrados permiten verificar las tres hipótesis específicas derivadas de este objetivo. Por un lado, se encuentra que, la aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia como reacción y contra la mujer y la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios, está correlacionada negativamente con el rechazo del sexismo y la violencia, y la tolerancia hacia grupos minoritarios. También se verifica que la aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia como reacción y contra la mujer, la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios, está correlacionada con una identidad más sexista respecto a la imagen que los y las adolescentes tienen de cómo son. Es decir, las características instrumentales o estereotipos masculinos están correlacionadas positivamente con las creencias sexistas, la justificación de la violencia contra la mujer e intolerancia en general y hacia grupos minoritarios. Por último, se comprueba que la aceptación de las creencias sexistas, la justificación de la violencia hacia la mujer, la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios y una identidad más sexista, está correlacionada con el mayor uso que los y las adolescentes hacen de la violencia.

Todos estos resultados coinciden con los hallados por otros autores (Coleman, 1980; Steinmetz, 1978, Straus, 1978; Straus , Gelles y Steinmetz, 1980) que han sugerido que una variable crítica para explicar el abuso por parte de un cónyuge hacia el otro, es las actitudes de rol sexual. Se ha sugerido que los varones que mantienen actitudes tradicionales hacia las mujeres aprobarán más el uso de la fuerza física hacia éstas. Coleman (1980) encontró, en un estudio con maridos que habían sido agresivos, que éstos tendían a mantener estereotipos sexuales rígidos. En un estudio realizado por Finn, J., (1986), se encontró una

asociación positiva entre las actitudes de rol sexual y la aprobación del uso de la fuerza física por parte de los maridos contra las mujeres, y que una orientación de rol sexual tradicional fue el predictor más significativo de las actitudes que justifican la violencia matrimonial.

También coinciden con los resultados encontrados por Martín (1976), Roy (1977) y Walker (1979) que hallaron que los sujetos implicados en relaciones violentas tienden a mantener una visión más tradicional de los roles sexuales de los varones y de las mujeres. Otros como Bernard y Bernard (1984), Goldstein y Rosenbaum (1985) y Taubman (1986) sugieren que la violencia física está entre las normas de rol tradicional de los varones, y que la mayor agresividad en las relaciones de pareja se da en aquellas donde los varones poseen una fuerte y tradicional orientación masculina. En el estudio de Spence y Helmreich (1972) se encontró que los varones que han admitido haber sido abusivos hacia su pareja, obtuvieron puntuaciones más estereotipadamente masculinas que los que nunca habían abusado. Por otro lado, se encontró que las mujeres que experimentaron abuso en sus relaciones, obtuvieron puntuaciones menos claras en la tipificación femenina. Los hallazgos encontrados por Malamuth y col., (1991, 1993a, b) y Malamuth, N. M., y Wilmsen T. R. (1994), sugieren que el perfil más común de los varones sexualmente agresivos en la población general es que son relativamente altos en masculinidad hostil y orientación sexual impersonal, encontrando que los varones más altos tanto en agresión sexual como no sexual, manifestaron tener niveles más altos de promiscuidad sexual y masculinidad hostil. También se encontró que la hostilidad masculina estaba fuertemente influenciada por las actitudes que aceptan o justifican la agresión, variable que a su vez estaba influenciada por la delincuencia.

Caron y Carter, (1997) también encuentran una relación entre la forma sexista de construir la identidad masculina, el rechazo a las actitudes igualitarias y la tendencia a justificar la violencia contra las mujeres culpando a la víctima. Más recientemente, Díaz-Aguado, Martínez Arias y col. (2001) encuentran correlaciones en los chicos entre la aceptación de las creencias sexistas sobre diferencias psicosociales entre varones y mujeres, la justificación de la violencia como reacción y su falta de sensibilidad emocional,

considerada tradicionalmente como femenina. También encuentran que el rechazo a la sensibilidad socioemocional está estrechamente relacionado con factores que miden creencias sexistas. En el caso de las chicas se observa una correlación negativa entre las creencias sexistas sobre diferencias psicosociales entre varones y mujeres, la justificación de la violencia reactiva y la sensibilidad socioemocional de las adolescentes, correlación que pone de manifiesto que los valores tradicionalmente femeninos no están en la actualidad asociados a una identidad estereotipada en las adolescentes.

*Los resultados anteriormente expuestos reflejan una vez más que los estereotipos tradicionales justifican el sexismo y la violencia. De lo cual se deduce la importancia que sigue teniendo incluir en el currículum estos temas para erradicar las creencias que llevan a perpetuar el sexismo y la violencia, así como la necesidad de orientar los programas educativos de forma que contribuyan a incrementar el rechazo al sexismo, la violencia en general y contra la mujer, la intolerancia en general y hacia grupos minoritarios y los estereotipos o actitudes tradicionales, como una condición básica para construir una sociedad menos violenta. Los programas de intervención futuros deberían incluir nuevos programas o actividades para prevenir la violencia en situaciones específicas, como por ejemplo en contextos de ocio y la violencia entre iguales, donde los y las adolescentes están más involucrados y pasan más tiempo. Convendría, por tanto, llevar a cabo intervenciones o entrenamientos generales y más específicos utilizando nuevas situaciones de violencia para prevenir y superar el riesgo de sexismo y de violencia.*

- **Sobre los modelos socio-cognitivos**

Todos estos resultados y conclusiones, reflejan la importancia que tiene *poner el foco de atención en los factores cognitivos que pueden ayudar a explicar el fenómeno de la violencia y el desarrollo de un esquema de género en los y las adolescentes*. En esta investigación se aboga por los *modelos socio-cognitivos*. Mientras que estos modelos son de una importancia potencial para generar nuevos caminos que examinen el fenómeno de la violencia, se necesitaría prestar más atención al desarrollo de las implicaciones de este

modelo, al igual que a otros factores que no han sido considerados y que son importantes para el diseño de programas de intervención o prevención de la violencia. Concretamente, algunos de los resultados encontrados en esta investigación fueron congruentes con los hallados en otras investigaciones, mientras que para otros no se encontraron resultados similares ni pudieron contrastarse con otras investigaciones. De esto se deduce las limitaciones que tienen estos modelos, aportando la presente investigación innovaciones importantes en el estudio de los factores cognitivos que median en el procesamiento de la información de los jóvenes en situaciones de violencia:

1) Los recientes intentos para prevenir o reducir la violencia con intervenciones basadas en los métodos del comportamiento-cognitivo, han encontrado resultados con éxitos variados. Las principales razones de la falta de éxito en estas intervenciones, es la brevedad de los programas y su fracaso a la hora de tener en cuenta la variedad de contextos en los que la violencia tiene lugar y es aprendida. Estos contextos incluyen la clase, la escuela, los iguales, la familia y la comunidad. Es decir, en la mayoría de las investigaciones, se ha utilizado un único escenario hipotético de violencia, normalmente la situación de violencia entre un varón y una mujer. *Así pues, la presente investigación va más allá, se amplía el número de situaciones o contextos donde puede ocurrir la violencia, además del número de variables, para explorar en qué situaciones los y las adolescentes muestran diferentes patrones atribucionales. Más concretamente, se amplían las situaciones de violencia en el instituto, entre iguales y en situaciones de ocio. Estas situaciones permiten a los y las adolescentes que se sientan más implicados emocionalmente puesto que son situaciones muy próximas a ellos/as y en las que quizá han participado como agresores/as, víctimas o testigos. También, la manipulación de las variables estatus y sexo del agresor y de la víctima, y la medición de otras variables dependientes, ofrecen una visión más amplia y ajustada que no se ha tenido en cuenta en otras investigaciones de la situación real en la que viven actualmente los jóvenes.*

2) El modelo socio-cognitivo ha resultado ser adecuado para describir las diferencias en las habilidades de los niños identificados como agresivos. Sin embargo, la gran mayoría de estudios se han centrado en identificar las habilidades en el procesamiento de la



información que diferencia a niños agresivos y no agresivos. Además, mucha de la investigación sobre los mediadores cognitivos de la violencia ha sido conducido con niños de la escuela elemental y preescolares, lo que demostró más diferencias en el modelo mediacional cognitivo entre agresivos y no agresivos en los últimos años de la escuela elemental, comparado con las diferencias encontradas en adolescentes. Pocos estudios se han centrado en adolescentes, donde se revela un gran margen de diferencias en el rango de los mediadores cognitivos, es decir, se encuentra que con el desarrollo los modelos individuales de cognición pueden llegar a incrementarse diferencialmente. *Así pues, en la presente memoria se extiende el desarrollo de la investigación previa de la violencia, guiada por el desarrollo del paradigma social-cognitivo, ampliando el estudio de los mediadores cognitivos en la población de adolescentes. Además, la investigación se dirige hacia el estudio de los mediadores cognitivos en una muestra no clínica, es decir, adolescentes que a priori no son agresivos o que no han cometido actos antisociales.*

3) *Las diferencias de género que se han encontrado en la percepción de hostilidad y en las representaciones sociales de la violencia en muchos estudios basados en estos modelos, es una necesidad en las próximas investigaciones, ya que sólo se han tendido en cuenta los sujetos individuales de las historias.* Es decir, sólo se ha tenido en cuenta individuos del mismo sexo para las historias. La investigación debe extender las percepciones sociales aplicadas a otras categorías de individuos, indicando prejuicios en la base de variables como el género, raza, edad, estatus, etc. *Por ello, en la presente investigación se extienden las percepciones sociales de los y las adolescentes, hacia la persona que agrede y la agredida aplicado a otras categorías de individuos, indicando prejuicios en la base de variables como el género y el estatus.*

4) El modelo del procesamiento de la información social, no ha distinguido claramente los déficits, de grupos particulares de individuos, que pueden mostrar bajo condiciones que no conducen a un óptimo funcionamiento cognitivo. Es decir, no se han tenido en cuenta rasgos de personalidad como una baja frustración a la tolerancia, impulsividad, hiperactividad, actitudes, creencias, etc, que podrían estar relacionadas o influir en el procesamiento de la información. *En esta investigación sí se ha tenido en cuenta otras*

*variables que pueden estar influyendo en los mediadores cognitivos de los y las adolescentes, como son los atributos personales, las creencias hacia grupos minoritarios, las actitudes hacia el sexismo y la violencia, y el uso de la violencia por parte de los y las adolescentes.*

5) Por último, no se ha contestado a la cuestión de si los déficits en el procesamiento de la información social pueden ser generalizados a través de situaciones, objetivos, tipos de provocación por parte del agresor/a, etc. *En esta investigación se estudió el procesamiento de la información de los y las adolescentes, mediante la manipulación del sexo y del estatus del agresor y de la víctima, sobre una serie de variables que no han sido estudiadas desde los modelos socio-cognitivos: la atribución de estereotipos de género hacia el agresor/a y la víctima, la valoración de la víctima, la atribución del comportamiento de la víctima como provocativo y deseando la situación de conflicto, la culpabilidad hacia el agresor/a o la víctima, la justificación de la violencia, y la anticipación del uso por parte del agresor/a de la violencia. También se comprobó si es posible la generalización de éstos déficits a través de las diferentes situaciones, en función de las variables anteriormente comentadas.*

*En conclusión, el desarrollo de los hábitos de pensamiento o mediadores cognitivos de un individuo, parece servir como un mecanismo por el cual las experiencias sociales pueden ser trasladadas a comportamientos violentos, comportamientos que justifican la violencia de los otros, o por el contrario, comportamientos no violentos. Sin embargo, los modelos de pensamiento, que justifican la violencia en el desarrollo de los primeros años y en el desarrollo posterior, pueden ser cambiados o modificados a través de la intervención antes de que esos modelos de pensamiento se conviertan en hábitos reguladores de los modelos de comportamiento y los estilos de vida que resultan en conductas violentas. Se ha encontrado que cuando los hábitos de pensamiento de un individuo violento se cambian desde una intervención directa, esto se corresponde con cambios en su comportamiento violento. También se ha encontrado que muchas de las creencias que pueden llevar a un observador o testigo a proporcionar apoyo para que la violencia aparezca, pueden ser cambiados a través de la intervención sistemática diseñada para evaluar críticamente las*

*limitaciones de aplicar esas creencias a los encuentros con la vida real. Puesto que los hábitos de pensamiento de los individuos han sido aprendidos, podemos también cambiarlos o modificarlos a través de la intervención o prevención para responder, en una amplia variedad de alternativas, de manera no violenta.*

De todos estos planteamientos sobre la importancia de los mediadores cognitivos de la violencia en los jóvenes, tiene una gran relevancia la memoria que se ha presentado con el título “*Adolescencia, violencia y género*”, cuya realización ha permitido comprender cómo es el procesamiento de la información de los y las adolescentes ante situaciones de violencia hipotéticas en función del sexo y del estatus del agresor y de la víctima, además de poder examinar la relación entre dicho proceso y otras variables psicosociales. *En esta investigación se han identificado los factores claves de los modelos de pensamiento de los y las adolescentes que pueden convertirse en hábitos reguladores de los modelos de comportamiento y estilos de vida violentos. Una vez analizados y mediante el análisis de los modelos de pensamiento de los jóvenes que se han encontrado mediante la realización de esta memoria, en la investigación futura, se pueden aplicar al diseño de procedimientos de intervención que ayuden a cambiar esos modelos que justifican la violencia y modificarlos antes de que se conviertan en hábitos reguladores de los modelos de comportamiento que resultan en hacer daño a otros/as.*

*También resultaría interesante, en futuras investigaciones, detectar a aquellos adolescentes que desarrollan un comportamiento como agresor/a, víctimas o testigos, para analizar separadamente cómo cada uno de éstos/as procesan la información en las distintas situaciones de violencia hipotéticas, comprobar las diferencias en los mediadores cognitivos de cada uno de éstos, las diferencias entre los sexos, las relaciones con otras variables que pueden estar influyendo como factores de riesgo para la adopción de cada uno de estos papeles, y ampliar el número de historias de violencia hipotéticas más cercanas a los jóvenes.*

*A la vista de estos resultados es necesario estudiar este tema más a fondo y diseñar acciones educativas para enseñar estrategias de resolución de conflictos sobre todo en situaciones de violencia entre iguales mediante la presentación de estas situaciones hipotéticas, que para los y las adolescentes no lo son tanto por la cotidianeidad con las que las viven. Es necesario trabajar en el aula sobre los problemas que viven estos jóvenes e intentar adaptar las historias a situaciones más próximas a ellos y más familiares con las que pueden encontrarse alguna vez, para ayudarles a modificar sus contenidos, procesos y estilos de pensamiento. Eso sí, sin descuidar otros factores a nivel de macrosistema que están continuamente influyendo en los jóvenes y sobre los cuales se debe seguir investigando.*

*Nota: En el capítulo cinco de la introducción teórica de esta memoria se encuentran explicadas con más detalles todas las investigaciones con las que se han comparado los resultados encontrados en la presente investigación.*

## **ANEXOS**



**ANEXO A:**

**INSTRUMENTOS DE MEDIDA, DIMENSIONALIDAD Y  
FIABILIDAD**





## ANEXO A

### INSTRUMENTOS DE MEDIDA, DIMENSIONALIDAD Y FIABILIDAD

#### 1. HISTORIAS HIPOTÉTICAS SOBRE SITUACIONES DE VIOLENCIA

HISTORIA 1: **Mario y Consuelo** son pareja. Mario está en casa esperando que llegue Consuelo para cenar, pero Consuelo se retrasa 30 minutos. Cuando Consuelo llega a casa **Mario** está muy enfadado con ella y empieza a perder los nervios. **Mario** empieza una discusión e insulta a Consuelo. Los insultos y su enfado cada vez van a más...

1- Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Mario y a Consuelo** con cada una de las siguientes características o adjetivos. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no le/la identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que lo/la identificas totalmente porque se da siempre.

MARIO ES.....	Agresivo.....	1	2	3	4	5
	Duro-bruto.....	1	2	3	4	5
	Dominante.....	1	2	3	4	5
	Hogareño.....	1	2	3	4	5
	Emocional.....	1	2	3	4	5
	Llora fácilmente.....	1	2	3	4	5

CONSUELO ES.....	Agresiva.....	1	2	3	4	5
	Dura-bruta.....	1	2	3	4	5
	Dominante.....	1	2	3	4	5
	Hogareña.....	1	2	3	4	5
	Emocional.....	1	2	3	4	5
	Llora fácilmente.....	1	2	3	4	5

2- Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo,  
4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Consuelo es la víctima de esta situación.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Consuelo ha provocado la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- A Consuelo no le disgusta del todo la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Mario está justificado o es necesario.....	1	2	3	4	5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Mario o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

**0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces**

- |  |   |
|--|---|
| A) Le pegará..... 0 1 2 3 4                                  | H) La molestará.....0 1 2 3 4   |
| B) La empujará.....0 1 2 3 4                                 | I) Le criticará su<br>ropa o su pelo.....0 1 2 3 4                            |
| C) Le quitará sus cosas.....0 1 2 3 4                        | J) Se vengará.....0 1 2 3 4   |
| D) Le pondrá la zancadilla.....0 1 2 3 4                     | K) No le hará caso.....0 1 2 3 4  |
| E) La insultará.....0 1 2 3 4                                | L) Contará cosas malas o<br>mentiras de ella a sus<br>espaldas..... 0 1 2 3 4 |
| F) Le gritará o discutirá..... ..0 1 2 3 4                   |   |
| G) Le amenazará diciéndole<br>que va a pegarle.....0 1 2 3 4 |   |

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- |                 |           |
|-----------------|-----------|
| - Mario.....    | 1 2 3 4 5 |
| - Consuelo..... | 1 2 3 4 5 |
| - Los dos.....  | 1 2 3 4 5 |

HISTORIA 2: **Josefa y Carlos** son pareja. Josefa está en casa esperando que llegue Carlos para cenar, pero Carlos se retrasa 30 minutos. Cuando Carlos llega a casa **Josefa** está muy enfadada con él y empieza a perder los nervios. **Josefa** empieza una discusión e insulta a Carlos. Los insultos y su enfado cada vez van a más.....

**1-** Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Josefa y a Carlos** con cada una de las siguientes características. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no le/la identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que lo/la identificas totalmente porque se da siempre.

JOSEFA ES.....      Agresiva..... 1 2 3 4 5  
                                  Dura-bruta..... 1 2 3 4 5  
                                  Dominante..... 1 2 3 4 5  
                                  Hogareña..... 1 2 3 4 5  
                                  Emocional..... 1 2 3 4 5  
                                  Lloro fácilmente..... 1 2 3 4 5

CARLOS ES....      Agresivo..... 1 2 3 4 5  
                                  Duro-bruto..... 1 2 3 4 5  
                                  Dominante..... 1 2 3 4 5  
                                  Hogareño..... 1 2 3 4 5  
                                  Emocional..... 1 2 3 4 5  
                                  Lloro fácilmente..... 1 2 3 4 5

**2-** Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo, 4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Carlos es la víctima de esta situación..... 1 2 3 4 5
- El comportamiento de Carlos ha provocado la situación de conflicto..... 1 2 3 4 5
- A Carlos no le disgusta del todo la situación de conflicto..... 1 2 3 4 5
- El comportamiento de Josefa está justificado o es necesario..... 1 2 3 4 5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Josefa o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

**0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces**

- |  |  |
|--|--|
| A) Le pegará.....0 1 2 3 4                                   | H) Le molestará.....0 1 2 3 4  |
| B) Le empujará.....0 1 2 3 4                                 | I) Le criticará su ropa<br>o su pelo.....0 1 2 3 4                         |
| C) Le quitará sus cosas.....0 1 2 3 4                        | J) Se vengará.....0 1 2 3 4  |
| D) Le pondrá la zancadilla.....0 1 2 3 4                     | K) No le hará caso.....0 1 2 3 4   |
| E) Le insultará.....0 1 2 3 4                                | L) Contará cosas malas o<br>mentiras de él a sus<br>espaldas.....0 1 2 3 4 |
| F) Le gritará o discutirá.....0 1 2 3 4                      |  |
| G) Le amenazará diciéndole<br>que va a pegarle.....0 1 2 3 4 |  |

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- |                |           |
|----------------|-----------|
| - Josefa.....  | 1 2 3 4 5 |
| - Carlos.....  | 1 2 3 4 5 |
| - Los dos..... | 1 2 3 4 5 |

**HISTORIA 3: Eduardo es el profesor de Esther.** Esther es la delegada de clase y por ello Eduardo muchas veces le pide que haga algunos trabajos para él. Eduardo es un profesor bastante exigente con sus alumnos y a pesar de que los alumnos están de exámenes, les ha pedido que traigan un trabajo para el lunes. Esther también tiene que hacer este trabajo y otras cosas que le ha pedido Eduardo. Cuando llega el lunes Eduardo le pregunta a Esther si ha hecho los trabajos para él y Esther responde que no. **Eduardo** se enfada con ella y empieza a perder los nervios. **Eduardo** empieza una discusión e insulta a Esther. Los insultos y su enfado cada vez van a más...

**1-** Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Eduardo y a Esther** con cada una de las siguientes características o adjetivos. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no le/la identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que le/la identificas totalmente porque se da siempre.

EDUARDO ES.....	Competitivo.....	1	2	3	4	5
	Seguro de sí mismo.....	1	2	3	4	5
	Se siente superior.....	1	2	3	4	5
	Servicial con los demás.....	1	2	3	4	5
	Amable.....	1	2	3	4	5
	Capaz de dedicarse totalmente a los otros.....	1	2	3	4	5
ESTHER ES.....	Competitiva.....	1	2	3	4	5
	Segura de sí misma.....	1	2	3	4	5
	Se siente superior.....	1	2	3	4	5
	Servicial con los demás.....	1	2	3	4	5
	Amable.....	1	2	3	4	5
	Capaz de dedicarse totalmente a los otros.....	1	2	3	4	5

**2-** Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo,  
4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Esther es la víctima de esta situación.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Esther ha provocado la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5

- A Esther no le disgusta del todo la situación de conflicto..... 1 2 3 4 5

- El comportamiento de Eduardo está justificado o es necesario.....1 2 3 4 5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Eduardo o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

**0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces**

A) Le pegará.....0 1 2 3 4

H) La molestará.....0 1 2 3 4

B) La empujará..... 0 1 2 3 4

I) Le criticará su ropa  
o su pelo..... 0 1 2 3 4

C) Le quitará sus cosas..... 0 1 2 3 4

J) Se vengará..... 0 1 2 3 4

D) Le pondrá la zancadilla....0 1 2 3 4

K) No le hará caso.....0 1 2 3 4

E) La insultará.....0 1 2 3 4

L) Contará cosas malas o  
mentiras de ella a sus  
espaldas..... 0 1 2 3 4

F) Le gritará o discutirá.....0 1 2 3 4

G) Le amenazará diciéndole  
que va a pegarle..... 0 1 2 3 4

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- Eduardo..... 1 2 3 4 5

- Esther..... 1 2 3 4 5

- Los dos..... 1 2 3 4 5

**HISTORIA 4: Mercedes es la profesora de Ángel.** Ángel es el delegado de clase y por ello Mercedes muchas veces le pide que haga algunos trabajos para ella. Mercedes es una profesora bastante exigente con sus alumnos y a pesar de que los alumnos están de exámenes, les ha pedido que traigan un trabajo para el lunes. Ángel también tiene que hacer este trabajo y otras cosas que le ha pedido Mercedes. Cuando llega el lunes Mercedes le pregunta a Ángel si ha hecho los trabajos para ella y Ángel responde que no. **Mercedes** se enfada con él y empieza a perder los nervios. **Mercedes** empieza una discusión en insulta a Ángel. Los insultos y su enfado cada vez van a más...

**1-** Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Mercedes y a Ángel** con cada una de las siguientes características o adjetivos. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no le/la identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que le/la identificas totalmente porque se da siempre.

MERCEDES ES.....	Competitiva.....	1 2 3 4 5
	Segura de sí misma.....	1 2 3 4 5
	Se siente superior.....	1 2 3 4 5
	Servicial con los demás.....	1 2 3 4 5
	Amable.....	1 2 3 4 5
	Capaz de dedicarse totalmente a los otros.....	1 2 3 4 5

ANGEL ES.....	Competitivo.....	1 2 3 4 5
	Seguro de sí mismo.....	1 2 3 4 5
	Se siente superior.....	1 2 3 4 5
	Servicial con los demás.....	1 2 3 4 5
	Amable.....	1 2 3 4 5
	Capaz de dedicarse totalmente a los otros.....	1 2 3 4 5

**2-** Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo,  
4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Ángel es la víctima de esta situación.....	1 2 3 4 5
- El comportamiento de Ángel ha provocado la situación de conflicto.....	1 2 3 4 5
- A Ángel no le disgusta del todo la situación de conflicto.....	1 2 3 4 5
- El comportamiento de Mercedes está justificado o es necesario.....	1 2 3 4 5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Mercedes o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

**0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces**

- |  |   |
|--|---|
| A) Le pegará.....0 1 2 3 4                                   | H) Le molestará..... 0 1 2 3 4  |
| B) Le empujará..... 0 1 2 3 4                                | I) Le criticará su ropa<br>o su pelo..... 0 1 2 3 4                         |
| C) Le quitará sus cosas.....0 1 2 3 4                        | J) Se vengará..... 0 1 2 3 4  |
| D) Le pondrá la zancadilla.....0 1 2 3 4                     | K) No le hará caso.....0 1 2 3 4  |
| E) Le insultará.....0 1 2 3 4                                | L) Contará cosas malas o<br>mentiras de él a sus<br>espaldas..... 0 1 2 3 4 |
| F) Le gritará o discutirá..... 0 1 2 3 4                     |   |
| G) Le amenazará diciéndole<br>que va a pegarle.....0 1 2 3 4 |   |

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- |                 |           |
|-----------------|-----------|
| - Mercedes..... | 1 2 3 4 5 |
| - Ángel.....    | 1 2 3 4 5 |
| - Los dos.....  | 1 2 3 4 5 |



**HISTORIA 5: Ricardo es el profesor de gimnasia de Cesar.** A Cesar no le gusta esta asignatura porque hay ejercicios que le cuesta hacer y sus compañeros/as se ríen de él. En la clase de hoy Ricardo ha puesto nuevos ejercicios para que todos los alumnos los hicieran pero cuando le llega el turno a Cesar no quiere hacerlos. Ricardo le dice que tiene que esforzarse para aprender, poco a poco mejorar y hacerlos para aprobar la asignatura. Entonces **Cesar** se enfada con él y empieza a perder los nervios. **Cesar** empieza una discusión e insulta a Ricardo. Los insultos y su enfado cada vez van a más...

**1-** Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Cesar y a Ricardo** con cada una de las siguientes características. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no le identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que lo identificas totalmente porque se da siempre.

CESAR ES....	Nunca se da por vencido.....	1	2	3	4	5
	Se conserva íntegro bajo las presiones.....	1	2	3	4	5
	Nada comprensivo con los demás.....	1	2	3	4	5
	Sus sentimientos son heridos fácilmente.....	1	2	3	4	5
	Consciente de los sentimientos de los demás.....	1	2	3	4	5
	Tiene dificultades para tomar decisiones.....	1	2	3	4	5
RICARDO ES...	Nunca se da por vencido.....	1	2	3	4	5
	Se conserva íntegro bajo las presiones.....	1	2	3	4	5
	Nada comprensivo con los demás.....	1	2	3	4	5
	Sus sentimientos son heridos fácilmente.....	1	2	3	4	5
	Consciente de los sentimientos de los demás.....	1	2	3	4	5
	Tiene dificultades para tomar decisiones.....	1	2	3	4	5

**2-** Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo, 4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Ricardo es la víctima de esta situación.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Ricardo ha provocado la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- A Ricardo no le disgusta del todo la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Cesar está justificado o es necesario.....	1	2	3	4	5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Cesar o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces

- |   |   |
|---|---|
| A) Le pegará..... 0 1 2 3 4                                   | H) Le molestará..... 0 1 2 3 4  |
| B) Le empujará..... 0 1 2 3 4                                 | I) Le criticará su ropa<br>o su pelo..... 0 1 2 3 4                         |
| C) Le quitará sus cosas..... 0 1 2 3 4                        | J) Se vengará..... 0 1 2 3 4  |
| D) Le pondrá la zancadilla..... 0 1 2 3 4                     | K) No le hará caso..... 0 1 2 3 4   |
| E) Le insultará..... 0 1 2 3 4                                | L) Contará cosas malas o<br>mentiras de él a sus<br>espaldas..... 0 1 2 3 4 |
| F) Le gritará o discutirá..... 0 1 2 3 4                      |   |
| G) Le amenazaré diciéndole<br>que va a pegarle..... 0 1 2 3 4 |   |

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- Cesar..... 1 2 3 4 5
- Ricardo..... 1 2 3 4 5
- Los dos..... 1 2 3 4 5

**HISTORIA 6: Teresa es la profesora de gimnasia de Alicia.** A Alicia no le gusta esta asignatura porque hay ejercicios que le cuesta hacer y sus compañeros/as se ríen de ella. En la clase de hoy Teresa ha puesto nuevos ejercicios para que todos los alumnos los hicieran pero cuando le llega el turno a Alicia no quiere hacerlos. Teresa le dice que tiene que esforzarse para aprender, poco a poco mejorar y hacerlos para aprobar la asignatura. Entonces **Alicia** se enfada con ella y empieza a perder los nervios. **Alicia** empieza una discusión e insulta a Teresa. Los insultos y su enfado cada vez van a más...

**1-** Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Alicia y a Teresa** con cada una de las siguientes características. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no la identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que la identificas totalmente con la característica porque se da siempre.

ALICIA ES.....	Nunca se da por vencida.....	1	2	3	4	5
	Se conserva íntegra bajo las presiones.....	1	2	3	4	5
	Nada comprensiva con los demás.....	1	2	3	4	5
	Sus sentimientos son heridos fácilmente.....	1	2	3	4	5
	Consciente de los sentimientos de los demás.....	1	2	3	4	5
	Tiene dificultades para tomar decisiones.....	1	2	3	4	5
TERESA ES.....	Nunca se da por vencida.....	1	2	3	4	5
	Se conserva íntegra bajo las presiones.....	1	2	3	4	5
	Nada comprensiva con los demás.....	1	2	3	4	5
	Sus sentimientos son heridos fácilmente.....	1	2	3	4	5
	Consciente de los sentimientos de los demás.....	1	2	3	4	5
	Tiene dificultades para tomar decisiones.....	1	2	3	4	5

**2-** Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo, 4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Teresa es la víctima de esta situación.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Teresa ha provocado la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- A Teresa no le disgusta del todo la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Alicia está justificado o es necesario.....	1	2	3	4	5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Alicia o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

**0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces**

- |   |   |
|---|---|
| A) Le pegará..... 0 1 2 3 4                                   | H) La molestará..... 0 1 2 3 4  |
| B) La empujará..... 0 1 2 3 4                                 | I) Le criticará su ropa<br>o su pelo..... 0 1 2 3 4                           |
| C) Le quitará sus cosas..... 0 1 2 3 4                        | J) Se vengará..... 0 1 2 3 4  |
| D) Le pondrá la zancadilla.... 0 1 2 3 4                      | K) No le hará caso..... 0 1 2 3 4   |
| E) La insultará..... 0 1 2 3 4                                | L) Contará cosas malas o<br>mentiras de ella a sus<br>espaldas..... 0 1 2 3 4 |
| F) Le gritará o discutirá..... 0 1 2 3 4                      |   |
| G) Le amenazará diciéndole<br>que va a pegarle..... 0 1 2 3 4 |   |

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- Alicia..... 1 2 3 4 5
- Teresa..... 1 2 3 4 5
- Las dos..... 1 2 3 4 5

HISTORIA 7: **Juan** está con sus amigos y amigas en una discoteca. Pedro es un chico de otro grupo que no le cae muy bien. Pedro pasa cerca de Juan y la bebida de Juan se derrama manchándole el pantalón. Entonces los del otro grupo se ríen. **Juan** se enfada con él y empieza a perder los nervios. **Juan** empieza una discusión e insulta a Pedro. Los insultos y su enfado cada vez van a más.....

**1-** Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Juan y a Pedro** con cada una de las siguientes características. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no le identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que lo identificas totalmente porque se da siempre.

JUAN ES.....	Indiferente a la aprobación de los demás.....	1	2	3	4	5
	Independiente.....	1	2	3	4	5
	Activo.....	1	2	3	4	5
	Cálido en las relaciones con los demás.....	1	2	3	4	5
	Necesidad de seguridad.....	1	2	3	4	5
	Excitable en una crisis importante.....	1	2	3	4	5
PEDRO ES.....	Indiferente a la aprobación de los demás.....	1	2	3	4	5
	Independiente.....	1	2	3	4	5
	Activo.....	1	2	3	4	5
	Cálido en las relaciones con los demás.....	1	2	3	4	5
	Necesidad de seguridad.....	1	2	3	4	5
	Excitable en una crisis importante.....	1	2	3	4	5

**2-** Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo, 4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Pedro es la víctima de esta situación.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Pedro ha provocado la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- A Pedro no le disgusta del todo la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Juan está justificado o es necesario.....	1	2	3	4	5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Juan o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

**0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces**

- |  |   |
|--|---|
| A) Le pegará.....0 1 2 3 4                                   | H) Le molestará.....0 1 2 3 4   |
| B) Le empujará..... 0 1 2 3 4                                | I) Le criticará su ropa<br>o su pelo.....0 1 2 3 4                          |
| C) Le quitará sus cosas..... 0 1 2 3 4                       | J) Se vengará..... 0 1 2 3 4  |
| D) Le pondrá la zancadilla....0 1 2 3 4                      | K) No le hará caso.....0 1 2 3 4  |
| E) Le insultará.....0 1 2 3 4                                | L) Contará cosas malas o<br>mentiras de él a sus<br>espaldas..... 0 1 2 3 4 |
| F) Le gritará o discutirá.....0 1 2 3 4                      |   |
| G) Le amenazará diciéndole<br>que va a pegarle.....0 1 2 3 4 |   |

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- |                |           |
|----------------|-----------|
| - Juan.....    | 1 2 3 4 5 |
| - Pedro.....   | 1 2 3 4 5 |
| - Los dos..... | 1 2 3 4 5 |

HISTORIA 8: **Tania** está con sus amigos y amigas en una discoteca. Sara es una chica de otro grupo que no le cae muy bien. Sara pasa cerca de Tania y la bebida de Tania se derrama manchándole el pantalón. Entonces los del otro grupo se ríen. **Tania** se enfada con ella y empieza a perder los nervios. **Tania** empieza una discusión e insulta a Sara. Los insultos cada vez van a más.....

**1-** Indica de 1 a 5 (de menos a más) en qué medida identificas a **Tania y a Sara** con cada una de las siguientes características. Indica cómo crees que son. Un 1 significa que no la identificas con esa característica porque no la tiene y un 5 significa que la identificas totalmente con la característica porque se da siempre.

TANIA ES.....	Indiferente a la aprobación de los demás.....	1	2	3	4	5
	Independiente.....	1	2	3	4	5
	Activa.....	1	2	3	4	5
	Cálida en las relaciones con los demás.....	1	2	3	4	5
	Necesidad de seguridad.....	1	2	3	4	5
	Excitable en una crisis importante.....	1	2	3	4	5
SARA ES.....	Indiferente a la aprobación de los demás.....	1	2	3	4	5
	Independiente.....	1	2	3	4	5
	Activa.....	1	2	3	4	5
	Cálida en las relaciones con los demás.....	1	2	3	4	5
	Necesidad de seguridad.....	1	2	3	4	5
	Excitable en una crisis importante.....	1	2	3	4	5

**2-** Señala de 1 a 5 si estás de acuerdo o no con estas frases:

**1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= En parte de acuerdo y en parte desacuerdo, 4= Bastante de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo**

- Sara es la víctima de esta situación.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Sara ha provocado la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- A Sara no le disgusta del todo la situación de conflicto.....	1	2	3	4	5
- El comportamiento de Tania está justificado o es necesario.....	1	2	3	4	5

**3-** Señala cómo crees que va a actuar Tania o qué crees que va a hacer en esta situación y señala el número que mejor describa la intensidad de su conducta en una escala de 0 a 4 (de menos a más)

**0= No lo hará nunca, 1= Lo hará pocas veces, 2= Lo hará a veces, 3= Lo hará bastantes veces, 4= Lo hará muchas veces**

- |   |   |
|---|---|
| A) Le pegará..... 0 1 2 3 4                                   | H) La molestará.....0 1 2 3 4   |
| B) La empujará.....0 1 2 3 4                                  | I) Le criticará su ropa<br>o su pelo.....0 1 2 3 4                            |
| C) Le quitará sus cosas.....0 1 2 3 4                         | J) Se vengará..... 0 1 2 3 4  |
| D) Le pondrá la zancadilla....0 1 2 3 4                       | K) No le hará caso.....0 1 2 3 4  |
| E) La insultará.....0 1 2 3 4                                 | L) Contará cosas malas o<br>mentiras de ella a sus<br>espaldas..... 0 1 2 3 4 |
| F) Le gritará o discutirá.....0 1 2 3 4                       |   |
| G) Le amenazará diciéndole<br>que va a pegarle..... 0 1 2 3 4 |   |

**4-** Señala de 1 a 5 quién crees que es el responsable o culpable de que ocurra este conflicto:

**1= Nada culpable, 2= Algo culpable, 3= En parte culpable y en parte no, 4= Bastante culpable, 5= Muy culpable**

- Tania..... 1 2 3 4 5
- Sara..... 1 2 3 4 5
- Las dos..... 1 2 3 4 5



## 2. CUESTIONARIO DE ATRIBUTOS PERSONALES (P.A.Q.)

P.A.Q

Nombre:

Edad:

Sexo:

Instituto:

Curso:

Fecha:

Indica en qué grado **se dan en ti las características** que reflejan los ítems de esta escala. Cada ítem consta de un par de características con letras entre ambas. Por ejemplo:

Nada artístico A.....B.....C.....D.....E Muy artístico.

Cada par describe características contradictorias, es decir, tú no puedes tener las dos al mismo tiempo: no puedes ser a la vez muy artístico y nada artístico. Las letras forman una escala entre dos extremos. **Tienes que elegir la letra que mejor creas te describe.**

Por ejemplo: **si tú crees que no tienes una aptitud artística, deberías elegir A; si tu piensas que eres bastante bueno, elegirías D; si crees que estás en el medio C, y así sucesivamente.**

- |     |   |                           |   |
|-----|---|---------------------------|---|
| 1.  | Nada agresivo/a                             | A.....B.....C.....D.....E | Muy agresivo/a                            |
| 2.  | Nada independiente                          | A.....B.....C.....D.....E | Muy independiente                         |
| 3.  | Nada emocional                              | A.....B.....C.....D.....E | Muy emocional                             |
| 4.  | Muy sumiso/a                                | A.....B.....C.....D.....E | Muy dominante                             |
| 5.  | Nada excitable en una crisis importante     | A.....B.....C.....D.....E | Muy excitable en una crisis importante    |
| 6.  | Muy pasivo/a                                | A.....B.....C.....D.....E | Muy activo/a                              |
| 7.  | Incapaz de dedicarte totalmente a los otros | A.....B.....C.....D.....E | Capaz de dedicarte totalmente a los otros |
| 8.  | Muy duro/a-brutal                           | A.....B.....C.....D.....E | Muy dulce-benévolo/a                      |
| 9.  | Nada servicial con los demás                | A.....B.....C.....D.....E | Muy servicial con los demás               |
| 10. | Nada competitivo/a                          | A.....B.....C.....D.....E | Muy competitivo/a                         |
| 11. | Muy hogareño/a                              | A.....B.....C.....D.....E | Muy mundano/a                             |

12.	Nada amable	A.....B.....C.....D.....E	Muy amable
13.	Indiferente a la aprobación de los demás	A.....B.....C.....D.....E	Muy necesitado de la aprobación de los demás
14.	Mis sentimientos no son heridos con facilidad	A.....B.....C.....D.....E	Mis sentimientos son heridos muy fácilmente.
15.	Nada consciente de los sentimientos de los demás	A.....B.....C.....D.....E	Muy consciente de los sentimientos de los demás
16.	Puedes tomar decisiones fácilmente	A.....B.....C.....D.....E	Tienes dificultad para tomar decisiones
17.	Te das por vencido/a fácilmente	A.....B.....C.....D.....E	Nunca te das por vencido/a
18.	Nunca lloras	A.....B.....C.....D.....E	Lloras fácilmente
19.	Nada seguro/a de ti mismo/a	A.....B.....C.....D.....E	Muy seguro/a de ti mismo/a
20.	Te sientes muy inferior	A.....B.....C.....D.....E	Te sientes muy superior
21.	Nada comprensivo/a con los demás	A.....B.....C.....D.....E	Muy comprensivo/a con los demás
22.	Muy frío/a en las relaciones con los demás	A.....B.....C.....D.....E	Muy cálido/a en las relaciones con los demás
23.	Muy poca necesidad de seguridad	A.....B.....C.....D.....E	Imperiosa necesidad de seguridad
24.	Te desmoronas bajo presiones	A.....B.....C.....D.....E	Te conservas íntegro/a bajo presiones

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## 2.1. Matriz de configuración

ELEMENTOS	FACTORES	
	1	2
PAQ 1: Nada agresivo/a	.102	-.199
PAQ 2: Nada independiente		.126
PAQ 3: Nada emocional	-.506	.443
PAQ 4: Muy sumiso/a	.276	
PAQ 5: Nada excitable en una crisis importante	-.263	
PAQ 6: Muy pasivo/a	.188	.342
PAQ 7: Incapaz de dedicarse totalmente a los otros	-.174	.654
PAQ 8: Muy duro/a-brutal	-.308	.458
PAQ 9: Nada servicial con los demás		.680
PAQ 10: Nada competitivo/a	.448	
PAQ 11: Muy hogareño/a	.237	
PAQ 12: Nada amble	.142	.580
PAQ 13: Indiferente a la aprobación de los demás	-.398	
PAQ 14: Mis sentimientos son heridos con facilidad	-.681	.258
PAQ 15: Nada consciente de los sentimientos de los demás	-.175	.619
PAQ 16: Puedes tomar decisiones fácilmente	-.586	
PAQ 17: Te das por vencido/a fácilmente	.578	.328
PAQ 18: Nunca lloras	-.637	.400
PAQ 19: Nada seguro/a de ti mismo/a	.706	.313
PAQ 20: Te sientes muy inferior	.561	
PAQ 21: Nada comprensivo/a con los demás		.764
PAQ 22: Muy frío/a en las relaciones con los demás		.608
PAQ 23: Muy poca necesidad de seguridad	-.257	.155
PAQ 24: Te desmoronas bajo presiones	.697	

Nota: Por razones de claridad en la interpretación, se han omitido las saturaciones inferiores a .25

## 2.2. Análisis de los elementos de los factores y coeficientes de fiabilidad

### 2.2.1. Análisis de elementos del factor 1 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
PAQ 3	39.7880	51.3179	.4514	.7515
PAQ 4	39.1503	56.6541	.1871	.7737
PAQ 5	39.5807	55.9681	.1870	.7756
PAQ 10	38.5063	54.1489	.3097	.7648
PAQ 11	39.1108	56.1113	.1487	.7810
PAQ 13	39.2057	53.8942	.3278	.7631
PAQ 14	39.4715	47.8344	.6091	.7334
PAQ 16	38.8813	50.0952	.4625	.7500
PAQ 17	38.3275	52.7689	.4013	.7565
PAQ 18	39.3861	48.0409	.5478	.7399
PAQ 19	38.5222	50.5288	.5365	.7435
PAQ 20	39.1250	55.0858	.4263	.7579
PAQ 23	39.3671	56.3405	.2198	.7710
PAQ 24	38.8323	50.2381	.5697	.7406

N of Cases = 632.0

N of Items = 14

Alpha = .7714

### 2.2.2. Análisis de elementos del factor 2 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
PAQ 1	34.2634	21.3918	.1246	.7073
PAQ 2	34.8502	20.9586	.0601	.7344
PAQ 6	34.4953	19.3720	.1999	.7112
PAQ 7	34.3249	17.7932	.4947	.6486
PAQ 8	34.7303	18.7881	.3537	.6755
PAQ 9	34.3549	18.1598	.5210	.6469
PAQ 12	34.0899	19.0867	.4494	.6617
PAQ 15	34.1136	18.5842	.4821	.6547
PAQ 21	34.0962	18.0934	.6109	.6364
PAQ 22	34.2571	18.2229	.4596	.6560

N of Cases = 634.0

N of Items = 10

Alpha = .6976

### **3. CUESTIONARIOS DE CREENCIAS HACIA GRUPOS MINORITARIOS (C.A.D.V.)**

C.A.D.V

Nombre:  
Instituto:

Edad:  
Curso:

Sexo:  
Fecha:

A.- A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre lo que algunas personas piensan acerca de ciertos grupos minoritarios de nuestra sociedad. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, teniendo en cuenta que el **7 refleja máximo acuerdo y el 1 mínimo acuerdo. Recuerda que tus respuestas serán confidenciales.**

- 1.- Se debería reconocer el derecho de las parejas homosexuales a casarse legalmente..... 1 2 3 4 5 6 7
- 2.- Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles..... 1 2 3 4 5 6 7
- 3.- Los gitanos han contribuido de forma importante al enriquecimiento cultural de nuestra sociedad..... 1 2 3 4 5 6 7
- 4.- Es muy difícil resolver los problemas que tienen los gitanos porque lo llevan en la sangre..... 1 2 3 4 5 6 7
- 5.- La educación debe ayudar a superar el rechazo a las personas homosexuales..... 1 2 3 4 5 6 7
- 6.- Se debería crear zonas de viviendas específicas para gitanos en las que puedan vivir como quieran, evitando así los conflictos con el resto de la sociedad..... 1 2 3 4 5 6 7
- 7.- Los judíos han tenido una influencia positiva en nuestra cultura..... 1 2 3 4 5 6 7
- 8.- Se debería promover la salida de los gitanos de España, hacia otros países en los que se puedan adaptar mejor..... 1 2 3 4 5 6 7
- 9.- Los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia y la droga..... 1 2 3 4 5 6 7
- 10.- Bastante difícil es la situación económica de los españoles como para tener que dedicar dinero a ayudar a los inmigrantes..... 1 2 3 4 5 6 7

11.- De todas las religiones que hay en el mundo probablemente sólo una es la verdadera..... 1 2 3 4 5 6 7

12.- Los judíos se organizan entre ellos y consiguen mucho poder, quitándoselo a los demás..... 1 2 3 4 5 6 7

13.- Un grupo en el que se toleran demasiadas diferencias de opinión no puede durar mucho tiempo..... 1 2 3 4 5 6 7

14.- Si los niños estudian en la escuela otras culturas pueden tener problemas en su propia identidad cultural..... 1 2 3 4 5 6 7

15.- La expulsión de los judíos de España (en 1492) ayudó a conservar nuestra propia identidad..... 1 2 3 4 5 6 7

16.- En distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías (marroquíes, gitanos, judíos...) ¿Hasta qué punto apruebas la acción de estos grupos?

1= mínima aprobación; 7= máxima aprobación..... 1 2 3 4 5 6 7

17.- ¿Estarías dispuesto/a a votar a un partido político de ideología racista o xenófoba?

1= mínima disposición; 7= máxima disposición..... 1 2 3 4 5 6 7

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

### 3.1. Matriz de configuración

ELEMENTOS	FACTORES		
	1	2	3
CADV 1: Se debería reconocer el derecho de las parejas homosexuales a casarse legalmente	-.244	.781	
CADV 2: Los inmigrantes quitan puestos de trabajo a los españoles	.567		.333
CADV 3: Los gitanos han contribuido de forma importante al enriquecimiento cultural de nuestra sociedad	.155	.555	-.518
CADV 4: Es muy difícil resolver los problemas que tienen los gitanos porque lo llevan en la sangre	.188		.618
CADV 5: La educación debe ayudar a superar el rechazo a las personas homosexuales	-.231	.787	
CADV 6: Se debería crear zonas de vivienda específicas para gitanos en las que puedan vivir como quieran, evitando así los conflictos con el resto de la sociedad	.152		.723
CADV 7: Los judíos han tenido una influencia positiva en nuestra cultura	-.364	.428	
CADV 8: Se debería promover la salida de los gitanos de España, hacia otros países en los que se puedan adaptar mejor	.375	-.211	.568
CADV 9: Los inmigrantes hacen que aumente la delincuencia y la droga	.629		.381
CADV 10: Bastante difícil es la situación económica de los españoles como para tener que dedicar dinero a ayudar a los inmigrantes	.692	-.162	.274
CADV 11: De todas las religiones que hay en el mundo probablemente sólo una es la verdadera	.577	-.235	-.178
CADV 12: Los judíos se organizan entre ellos y consiguen mucho poder, quitándoselo a los demás	.685		.110
CADV 13: Un grupo en el que se toleran demasiadas diferencias de opinión no puede durar mucho tiempo	.486	-.108	.208
CADV 14: Si los niños estudian en la escuela otras culturas pueden tener problemas en su propia identidad cultural	.522	-.231	.208
CADV 15: La expulsión de los judíos de España (en 1492) ayudó a conservar nuestra propia identidad	.644	-.283	.176
CADV 16: En los distintos países europeos están surgiendo grupos que promueven acciones abiertamente discriminatorias, incluso violentas, contra ciertas minorías, ¿hasta qué punto apruebas la acción de estos grupos?	.591	-.434	.145
CADV 17: ¿Estarías dispuesto/a a votar a un partido político de ideología racista o xenófoba?	.571	-.413	

Nota: Por razones de claridad en la interpretación, se han omitido las saturaciones inferiores a .25

### 3.2. Análisis de elementos de los factores y coeficientes de fiabilidad

#### 3.2.1. Análisis de elementos del factor 1 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CADV2	26.4316	135.9190	.5309	.8405
CADV10	26.4530	130.8687	.6722	.8275
CADV9	25.6985	132.3529	.5985	.8342
CADV11	27.1120	139.0171	.4398	.8493
CADV12	27.0725	139.7505	.5627	.8381
CADV13	26.6310	140.3421	.4298	.8498
CADV14	26.9967	138.4389	.5163	.8416
CADV15	26.3740	132.1982	.6323	.8311
CADV16	27.3624	135.8420	.6280	.8324
CADV17	27.8666	140.1554	.5710	.8376

N of Cases = 607.0

N of Items = 10

Alpha = .8521

#### 3.2.2. Análisis de elementos del factor 2 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CADV1	13.1788	16.0266	.5551	.4996
CADV3	15.0237	21.2023	.3174	.6641
CADV5	12.8892	16.6089	.5587	.4997
CADV7	13.9383	21.0437	.3328	.6547

N of Cases = 632.0

N of Items = 4

Alpha = .6572



### 3.2.3. Análisis de elementos del factor 3 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CADV4	6.8013	13.2880	.3301	.5880
CADV6	7.1878	11.2593	.4485	.4128
CADV8	7.8044	12.0667	.4229	.4550

N of Cases = 639.0

N of Items = 3

Alpha = .5906

#### **4. CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA EL GÉNERO Y LA VIOLENCIA (C.A.G.V.)**

C.A.G.V.

Nombre:  
Instituto:

Edad:  
Curso:

Sexo:  
Fecha:

A continuación encontrarás una serie de opiniones sobre las diferencias y relaciones entre hombres y mujeres así como sobre los conflictos que a veces se producen en las relaciones entre compañeros, en la familia o en otras relaciones sociales. Lee cada una de ellas y puntúalas de 1 a 7, rodeando con un círculo el número correspondiente, teniendo en cuenta que el **1 refleja mínimo acuerdo y el 7 máximo acuerdo. Recuerda que tus respuestas son totalmente confidenciales.**

- 1.- Una solución aceptable para disminuir el paro sería no favorecer el trabajo de la mujer fuera de casa..... 1 2 3 4 5 6 7
- 2.- Cuando un amigo/a agrade a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a..... 1 2 3 4 5 6 7
- 3.- El hombre que parece agresivo es más atractivo..... 1 2 3 4 5 6 7
- 4.- Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés..... 1 2 3 4 5 6 7
- 5.- Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo..... 1 2 3 4 5 6 7
- 6.- La independencia económica de la mujer es un aspecto fundamental de su independencia como persona..... 1 2 3 4 5 6 7
- 7.- Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico..... 1 2 3 4 5 6 7
- 8.- Las mujeres se deprimen con mayor frecuencia que los hombres porque son más débiles..... 1 2 3 4 5 6 7
- 9.- El chico o chica que tiene miedo de algún compañero/a del instituto es un cobarde..... 1 2 3 4 5 6 7
- 10.- Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o su compañero, conviene que no le denuncie..... 1 2 3 4 5 6 7

- 11.- El hecho de que en muchas empresas las mujeres cobren un menor salario que los hombres en el mismo puesto de trabajo se debe probablemente a que los hombres rinden más..... 1 2 3 4 5 6 7
- 12.- El problema de la violencia contra las mujeres por parte de sus maridos o compañeros afecta al conjunto de la sociedad..... 1 2 3 4 5 6 7
- 13.- Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle..... 1 2 3 4 5 6 7
- 14.- Los hombres suelen conducir mejor que las mujeres..... 1 2 3 4 5 6 7
- 15.- Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación..... 1 2 3 4 5 6 7
- 16.- Los profesores no deben intervenir en las peleas que se producen entre alumnos/as..... 1 2 3 4 5 6 7
- 17.- Lo más importante en la vida de una mujer es tener hijos..... 1 2 3 4 5 6 7
- 18.- Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido..... 1 2 3 4 5 6 7
- 19.- Por el bien de los hijos, si uno de los padres tiene que viajar mucho debido a su trabajo, conviene que sea el padre..... 1 2 3 4 5 6 7
- 20.- Los hombres no deben llorar..... 1 2 3 4 5 6 7
- 21.- Se debería utilizar dinero público para promover una mayor presencia de las mujeres en la política..... 1 2 3 4 5 6 7
- 22.- Hay que impedir la tendencia de algunos jóvenes a llevar navajas a los lugares de ocio..... 1 2 3 4 5 6 7
- 23.- La violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros se debe a que éstos no pueden reprimir sus instintos biológicos..... 1 2 3 4 5 6 7
- 24.- Para facilitar la estabilidad de una pareja, conviene que el hombre gane más dinero que la mujer..... 1 2 3 4 5 6 7
- 25.- Es bueno que las niñas jueguen con muñecas pero no los niños..... 1 2 3 4 5 6 7
- 26.- La mujer que parece débil es más atractiva..... 1 2 3 4 5 6 7
- 27.- Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un “chivato” ..... 1 2 3 4 5 6 7

- 28.- En el caso de que uno de los padres debiera trabajar menos para cuidar de los hijos, convendría que fuera la mujer..... 1 2 3 4 5 6 7
- 29.- Actualmente, se está concediendo una importancia excesiva a las mujeres maltratadas..... 1 2 3 4 5 6 7
- 30.- Si los padres escuchan demasiado a sus hijos éstos pueden volverse unos “quejicas”..... 1 2 3 4 5 6 7
- 31.- En una pareja, el hecho de que el hombre supere a la mujer en varios años tiene una importancia similar al hecho de que sea la mujer quien supere al hombre..... 1 2 3 4 5 6 7
- 32.- Conviene demostrar a tus compañeros/as que puedes meterte en peleas..... 1 2 3 4 5 6 7
- 33.- La prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas... 1 2 3 4 5 6 7
- 34.- Ser fuerte y valiente es más importante para los chicos que para las chicas..... 1 2 3 4 5 6 7
- 35.- Lo mejor es que el hombre asuma la responsabilidad en las principales decisiones familiares..... 1 2 3 4 5 6 7
- 36.- Meterte en peleas los fines de semana hace que éstos resulten más divertidos..... 1 2 3 4 5 6 7
- 37.- La mayoría de las violaciones que se producen podrían haberse evitado si las víctimas hubieran vestido de forma menos provocativa o no hubieran ido por zonas y a horas peligrosas..... 1 2 3 4 5 6 7
- 38.- Ser comprensivo y cariñoso es más importante en las chicas que en los chicos..... 1 2 3 4 5 6 7
- 39.- Puede estar justificado que un alumno raye el coche de un profesor que le ha suspendido..... 1 2 3 4 5 6 7
- 40.- El trabajo de la mujer fuera de su casa es un elemento básico de su desarrollo como persona..... 1 2 3 4 5 6 7
- 41.- En un matrimonio es mejor que sea el hombre quien se encargue del coche..... 1 2 3 4 5 6 7
- 42.- Hay que corregir la maldad natural de los niños..... 1 2 3 4 5 6 7

43.- Si pides ayuda a los demás pensarán que no vales mucho.....	1 2 3 4 5 6 7
44.- Por naturaleza, la mujer está más capacitada para cuidar a un bebé que el hombre.....	1 2 3 4 5 6 7
45.- Siempre existirá violencia contra las mujeres, como consecuencia de las diferencias biológicas ligadas al sexo.....	1 2 3 4 5 6 7
46.- Los hombres deberían trabajar en las tareas domésticas el mismo tiempo que las mujeres.....	1 2 3 4 5 6 7
47.- Es lógico que sea la hija más que el hijo quien se encargue de cuidar de su padre o de su madre cuando lo necesiten.....	1 2 3 4 5 6 7
48.- Habría que abolir la pena de muerte en todo el mundo.....	1 2 3 4 5 6 7
49.- Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo.....	1 2 3 4 5 6 7
50.- Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde.....	1 2 3 4 5 6 7
51.- Las mujeres sólo deberían trabajar fuera de casa, si pueden a la vez encargarse de su familia y de las labores del hogar.....	1 2 3 4 5 6 7
52.- Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda.....	1 2 3 4 5 6 7
53.- Los chicos/as que no tienen amigos/as es porque no quieren tenerlos.....	1 2 3 4 5 6 7
54.- La incorporación de la mujer al trabajo fuera de su casa ha empeorado la calidad de la vida familiar.....	1 2 3 4 5 6 7
55.- Las peleas entre jóvenes que con frecuencia se producen durante el fin de semana son inevitables.....	1 2 3 4 5 6 7
56.- La violencia es igual de rechazable en el hombre que en la mujer.....	1 2 3 4 5 6 7
57.- Para tener una buena relación de pareja, puede ser deseable que la mujer sea a veces sumisa.....	1 2 3 4 5 6 7
58.- Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten.....	1 2 3 4 5 6 7

- 59.- La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí..... 1 2 3 4 5 6 7
- 60.- Las mujeres ocupan menos puestos importantes en la sociedad (jefes de gobierno, directores de empresa,...) que los hombres debido a diferencias biológicas..... 1 2 3 4 5 6 7
- 61.- A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan..... 1 2 3 4 5 6 7
- 62.- La violencia forma parte de la naturaleza humana, por eso siempre habrá guerras..... 1 2 3 4 5 6 7

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

#### 4.1. Matriz de configuración

ELEMENTOS	FACTORES		
	1	2	3
CAGV 1: Una solución aceptable para disminuir el paro sería no favorecer el trabajo de la mujer fuera de casa	.392	.145	.255
CAGV 2: Cuando un amigo/a agrede a alguien que le ha molestado debes ponerte de parte de tu amigo/a		.547	
CAGV 3: El hombre que parece agresivo es más atractivo	.136	.490	.128
CAGV 4: Está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés	.475	.270	.326
CAGV 5: Está justificado agredir a alguien que te ha quitado lo que era tuyo	.200	.704	
CAGV 6: La independencia económica de la mujer es un aspecto fundamental de su independencia como persona	-.132		-.553
CAGV 7: Es correcto amenazar a veces a los demás para que sepan que tienes un carácter enérgico	.237	.698	
CAGV 8: Las mujeres se deprimen con mayor frecuencia que los hombres porque son más débiles	.520	.234	
CAGV 9: El chico o chica que tiene miedo de algún compañero/a del instituto es un cobarde	.310	.408	
CAGV 10: Por el bien de sus hijos, aunque la mujer tenga que soportar la violencia de su marido o compañero, conviene que no le denuncie	.176	.135	
CAGV 11: El hecho de que en muchas empresas las mujeres cobren un menor salario que los hombres en el mismo puesto de trabajo se debe probablemente a que los hombres rinden más	.543	.284	.366
CAGV 12: El problema de la violencia contra las mujeres por parte de sus maridos o compañeros afecta al conjunto de la sociedad			-.472
CAGV 13: Está justificado que un hombre agrede a su mujer o a su novia cuando ella decide dejarle	.313	.163	.274
CAGV 14: Los hombres suelen conducir mejor que las mujeres	.503	.327	.176
CAGV 15: Si una mujer es maltratada por su compañero y no le abandona será porque no le disgusta del todo esa situación	.476	.230	
CAGV 16: Los profesores no deben intervenir en las peleas que se producen entre alumnos/as		.483	

CAGV 17: Lo más importante en la vida de una mujer es tener hijos	.429	.163	
CAGV 18: Es correcto pegar a alguien que te ha ofendido	.256	.728	
CAGV 19: Por el bien de los hijos, si uno de los padres tiene que viajar mucho debido a su trabajo, conviene que sea el padre	.541	.243	-.195
CAGV 20: Los hombres no deben llorar	.470	.326	.181
CAGV 21: Se debería utilizar dinero público para promover una mayor presencia de las mujeres en la política		-.110	-.430
CAGV 22: Hay que impedir la tendencia de algunos jóvenes a llevar navajas en los lugares de ocio	.111	-.109	-.399
CAGV 23: La violencia que sufren algunas mujeres por parte de sus maridos o compañeros se debe a que éstos no pueden reprimir sus instintos biológicos	.387		-.114
CAGV 24: Para facilitar la estabilidad de una pareja, conviene que el hombre gane más dinero que la mujer	.563	.321	.365
CAGV 25: Es bueno que las niñas jueguen con muñecas pero no los niños	.485	.327	.177
CAGV 26: La mujer que parece débil es más atractiva	.451	.334	.242
CAGV 27: Si alguien más fuerte que tú te amenaza con agredirte no debes contarle porque te convertirías en un "chivato"	.136	.490	.188
CAGV 28: En el caso de que uno de los padres debiera trabajar menos para cuidar de los hijos, convendría que fuera la mujer	.562	.194	
CAGV 29: Actualmente, se está concediendo una importancia excesiva a las mujeres maltratadas	.444	.133	.126
CAGV 30: Si los padres escuchan demasiado a sus hijos éstos pueden volverse unos "quejicas"	.441	.328	
CAGV 31: En una pareja, el hecho de que el hombre supere a la mujer en varios años tiene una importancia similar al hecho de que sea la mujer quien supere al hombre			-.123
CAGV 32: Conviene demostrar a tus compañeros/as que puedes meterte en peleas	.270	.644	.111
CAGV 33: La prevención del embarazo es responsabilidad de las chicas	.490		.222



CAGV 34: Ser fuerte y valiente es más importante para los chicos que para las chicas	.467	.240	-.180
CAGV 35: Lo mejor es que el hombre asuma la responsabilidad en las principales decisiones familiares	.640	.215	.224
CAGV 36: Meterte en peleas los fines de semana hace que éstos resulten más divertidos	.257	.536	.206
CAGV 37: La mayoría de las violaciones que se producen podrían haberse evitado si las víctimas hubieran vestido de forma menos provocadora o no hubieran ido por zonas y a horas peligrosas	.548	.212	.123
CAGV 38: Ser comprensivo y cariñoso es más importante en las chicas que en los chicos	.577	.137	
CAGV 39: Puede estar justificado que un alumno raye el coche de un profesor que le ha suspendido	.178	.577	.131
CAGV 40: El trabajo de la mujer fuera de casa es un elemento básico de su desarrollo como persona			-.580
CAGV 41: En un matrimonio es mejor que sea el hombre quien se encargue del coche	.649	.297	.255
CAGV 42: Hay que corregir la maldad natural de los niños	-.215	.180	.535
CAGV 43: Si pides ayuda a los demás pensarán que no vales mucho	.352	.385	
CAGV 44: Por naturaleza, la mujer está más capacitada para cuidar a un bebé que el hombre	.542		.271
CAGV 45: Siempre existirá violencia contra las mujeres, como consecuencia de las diferencias biológicas ligadas al sexo	.523	.113	-.208
CAGV 46: Los hombres deberían trabajar en las tareas domésticas el mismo tiempo que las mujeres	-.259	-.190	-.591
CAGV 47: Es lógico que sea la hija más que el hijo quien se encargue de cuidar de su padre o de su madre cuando lo necesiten	.597	.203	.140
CAGV 48: Habría que quitar la pena de muerte en todo el mundo		.182	
CAGV 49: Cuando una mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo	.378	.259	.458
CAGV 50: Si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde	.308	.591	

CAGV 51: Las mujeres sólo deberían trabajar fuera de casa, si pueden a la vez encargarse de su familia y de las labores del hogar	.533	.199	.220
CAGV 52: Un buen padre debe hacer saber al resto de su familia quién es el que manda	.572	.382	.366
CAGV 53: Los chicos/as que no tienen amigos/as es porque no quieren tenerlos	.324	.242	.131
CAGV 54: La incorporación de la mujer al trabajo fuera de su casa ha empeorado la calidad de la vida familiar	.548	.271	.279
CAGV 55: Las peleas entre jóvenes que con frecuencia se producen durante el fin de semana son inevitables	.208	.364	
CAGV 56: La violencia es igual de rechazable en el hombre que en la mujer			-.302
CAGV 57: Para tener una buena relación de pareja, puede ser deseable que la mujer sea a veces sumisa	.559	.186	.192
CAGV 58: Se debe producir miedo a algunas personas para que te respeten	.429	.536	
CAGV 59: La violencia que se produce dentro de casa es un asunto de la familia y no debe salir de ahí	.498	.131	
CAGV 60: Las mujeres ocupan menos puestos importantes en la sociedad (jefes de gobierno, directores de empresa,...) que los hombres debido a diferencias biológicas	.446		-.213
CAGV 61: A veces puede ser necesario que los padres den una bofetada a sus hijos para que éstos aprendan	.336	.122	-.108
CAGV 62: La violencia forma parte de la naturaleza humana, por eso siempre habrá guerras.	.399	.315	-.110

Nota: Por razones de claridad en la interpretación, se han omitido las saturaciones inferiores a .25

## 4.2. Análisis de los elementos de los factores y coeficientes de fiabilidad

### 4.2.1. Análisis de elementos del factor 1 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CAGV1	93.0402	1304.6761	.4302	.9266
CAGV4	92.9231	1285.2620	.5468	.9255
CAGV8	91.4213	1274.3178	.5255	.9256
CAGV10	92.9021	1321.7032	.2261	.9288
CAGV11	93.0874	1287.5230	.6302	.9250
CAGV13	93.3969	1323.8020	.3705	.9272
CAGV14	92.0035	1261.2119	.5792	.9250
CAGV15	92.6329	1287.7319	.5060	.9258
CAGV17	91.9388	1299.6617	.3986	.9270
CAGV19	91.7290	1277.8862	.5076	.9258
CAGV20	92.6434	1281.0495	.5442	.9254
CAGV23	92.0087	1306.1488	.3259	.9278
CAGV24	93.0105	1285.3274	.6485	.9248
CAGV25	92.0594	1266.7180	.5693	.9251
CAGV26	92.7255	1291.4149	.5288	.9257
CAGV28	91.8269	1269.7756	.5565	.9253
CAGV29	92.0542	1286.4191	.4317	.9268
CAGV30	92.1206	1280.6597	.5065	.9258
CAGV33	92.8374	1299.7686	.4768	.9262
CAGV34	91.1643	1282.1481	.4433	.9267
CAGV35	92.5839	1274.5831	.6598	.9244
CAGV37	92.2500	1274.0617	.5597	.9252
CAGV38	91.9510	1274.5370	.5320	.9255
CAGV41	92.5944	1260.3956	.7084	.9237
CAGV44	90.3392	1287.4329	.4282	.9268
CAGV45	91.5367	1289.4540	.4439	.9265
CAGV47	92.6976	1286.2043	.5897	.9252
CAGV49	93.0629	1309.2395	.4947	.9262
CAGV51	92.5559	1288.8357	.5462	.9255
CAGV52	92.8409	1275.8748	.6804	.9243
CAGV53	91.9406	1297.8914	.3794	.9273
CAGV54	92.6696	1280.0010	.6070	.9249
CAGV57	92.5175	1288.8070	.5741	.9253
CAGV59	92.2885	1288.3807	.4701	.9262
CAGV60	91.7063	1298.3969	.3387	.9279
CAGV61	91.1818	1309.4100	.2844	.9284
CAGV62	91.4003	1287.9042	.4139	.9270

N of Cases = 572.0

N of Items = 37

Alpha = .9279

#### 4.2.2. Análisis de elementos del factor 2 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CAGV2	38.5695	253.7023	.4382	.8522
CAGV3	40.2356	261.9087	.4257	.8525
CAGV5	39.1186	241.5852	.6386	.8414
CAGV7	39.5966	247.0153	.6327	.8427
CAGV9	39.5763	258.4415	.4227	.8526
CAGV16	38.9797	254.3120	.3906	.8552
CAGV18	39.6695	244.8804	.6930	.8400
CAGV27	39.8898	257.9963	.4253	.8525
CAGV32	40.1017	251.9964	.6232	.8442
CAGV36	40.5051	259.4015	.5469	.8484
CAGV39	39.9729	250.4950	.5357	.8472
CAGV43	40.0254	258.7549	.4645	.8508
CAGV48	38.6864	267.0849	.1618	.8704
CAGV50	38.9525	242.8195	.5885	.8441
CAGV55	39.2797	258.3716	.3613	.8562
CAGV58	39.4593	245.5595	.6014	.8437

N of Cases = 590.0

N of Items = 16

Alpha = .8579

#### 4.2.3. Análisis de elementos del factor 3 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
CAGV6	36.9022	47.3046	.4116	.3532
CAGV12	36.4300	50.3401	.3378	.3876
CAGV21	37.8988	51.8479	.2407	.4203
CAGV22	36.2732	53.1279	.1609	.4503
CAGV31	38.1956	52.4887	.1571	.4530
CAGV40	37.0388	48.7772	.3644	.3736
CAGV42	39.0219	70.0823	-.3483	.6071
CAGV46	36.2816	49.5743	.3504	.3810
CAGV56	36.8516	50.7246	.2209	.4268

N of Cases = 593.0

N of Items = 9

Alpha = .465

## **5. ESCALA DE AGRESIÓN DIRECTA E INDIRECTA (D.I.A.S.)**

D.I.A.S

Nombre:  
Instituto:

Edad:  
Curso:

Sexo:  
Fecha:

A continuación encontrarás una serie de preguntas sobre las relaciones que mantienes con alguno/a de tus compañeros/as. **Indica cómo actúas tú cuando tienes problemas o te enfadas con otro/a compañero/a.**

Contesta las preguntas siguientes señalando el número que mejor describe la frecuencia de tu conducta.

Recuerda que tus respuestas son **confidenciales y responde sinceramente**

0= Nunca

1= Casi nunca

2= A veces

3= Bastante a menudo

4= Muy a menudo

1. ¿Impides que se una al grupo?..... 0 1 2 3 4
2. ¿Le gritas o discutes con él/ella?..... 0 1 2 3 4
3. ¿Te haces amigo/a de otro/a para vengarte?..... 0 1 2 3 4
4. ¿Le das patadas?..... 0 1 2 3 4
5. ¿Cotilleas de él/ella?..... 0 1 2 3 4
6. ¿Le pones la zancadilla?..... 0 1 2 3 4
7. ¿Le insultas?..... 0 1 2 3 4
8. ¿Le pegas?..... 0 1 2 3 4
9. ¿Hablas mal o cuentas mentiras de él/ella?..... 0 1 2 3 4
10. ¿Dices que le vas a pegar?..... 0 1 2 3 4
11. ¿Planeas a escondidas fastidiarle/la?..... 0 1 2 3 4
12. ¿Le/la empujas?..... 0 1 2 3 4
13. ¿Le ignoras?..... 0 1 2 3 4

14. ¿Cuentas cosas malas de él/ella a sus espaldas?..... 0 1 2 3 4
15. ¿Le pones sobrenombres o motes?..... 0 1 2 3 4
16. ¿Les dices a otros/as “Tenemos que dejarle/la solo/a”?..... 0 1 2 3 4
17. ¿Le quitas las cosas?..... 0 1 2 3 4
18. ¿Cuentas secretos de él/ella a otras personas?..... 0 1 2 3 4
19. ¿Le/la molestas?..... 0 1 2 3 4
20. ¿Escribes pequeñas notas criticándolo/la?..... 0 1 2 3 4
21. ¿Le/la empujas haciéndole/la caer al suelo?..... 0 1 2 3 4
22. ¿Criticas el pelo o la ropa de él/ella?..... 0 1 2 3 4
23. ¿Le/la arrastras?..... 0 1 2 3 4
24. ¿Tratas de que no le caiga bien a otras personas?..... 0 1 2 3 4

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## 5.1. Matriz de configuración

ELEMENTOS	FACTORES		
	1	2	3
DIAS 1: ¿Impides que se una al grupo?	.288	.340	.353
DIAS 2: ¿Le gritas o discutes con él/ella?	.357		.578
DIAS 3: ¿Te haces amigo/a de otro/a para vengarte?	.287	.496	.234
DIAS 4: ¿Le das patadas?	.731	.193	.146
DIAS 5: ¿Cotilleas de él/ella?		.501	.421
DIAS 6: ¿Le pones la zancadilla?	.663	.278	.146
DIAS 7: ¿Le insultas?	.475	.238	.607
DIAS 8: ¿Le pegas?	.801		.265
DIAS 9: ¿Hablas mal o cuentas mentiras de él/ella?	.208	.647	.264
DIAS 10: ¿Dices que le vas a pegar?	.647	.224	.323
DIAS 11: ¿Planeas a escondidas fastidiarle/la?	.262	.560	.415
DIAS 12: ¿Le empujas?	.725	.158	.305
DIAS 13: ¿Le ignoras			.610
DIAS 14: ¿Cuentas cosas malas de él/ella a sus espaldas?		.697	.389
DIAS 15: ¿Le pones sobrenombres o mote?	.263	.392	.472
DIAS 16: ¿Les dices a otros/a "Tenemos que dejarle/la solo/a?"	.257	.752	
DIAS 17: ¿Le quitas las cosas?	.535	.470	-.122
DIAS 18: ¿Cuentas secretos de él/ella a otras personas?	.318	.713	
DIAS 19: ¿Le molestan?	.500	.270	.444
DIAS 20: ¿Escribes pequeñas notas criticándolo/la?	.205	.621	.111
DIAS 21: ¿Le/la empujas haciéndole/la caer al suelo?	.807	.224	
DIAS 22: ¿Criticas el pelo o la ropa de él/ella?	.153	.481	.417
DIAS 23: ¿Le arrastras?	.720	.280	-.118
DIAS 24: ¿Tratas de que no le caiga bien a otras personas?	.224	.726	.155

Nota: Por razones de claridad en la interpretación, se han omitido las saturaciones inferiores a .25

## 5.2. Análisis de los elementos de los factores y coeficientes de fiabilidad

### 5.2.1. Análisis de elementos del factor 1 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
DIAS4	5.1987	41.2518	.6962	.8804
DIAS6	5.1828	41.8375	.6497	.8838
DIAS8	4.9968	39.1019	.7563	.8748
DIAS10	4.7695	38.7637	.6661	.8836
DIAS12	4.8442	38.8515	.7210	.8778
DIAS17	5.3355	44.4271	.5493	.8911
DIAS19	4.4944	40.1994	.5708	.8923
DIAS21	5.1860	40.1644	.7487	.8760
DIAS23	5.4229	44.1807	.6211	.8875

N of Cases = 629.0

N of Items = 9

Alpha = .8948

### 5.2.2. Análisis de elementos del factor 2 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
DIAS1	8.4469	62.8692	.4671	.8770
DIAS3	8.7588	61.6583	.5511	.8721
DIAS5	8.0804	59.8776	.5022	.8765
DIAS9	8.6881	59.4774	.6442	.8662
DIAS11	8.5402	58.0459	.6449	.8659
DIAS14	8.4839	57.4224	.6940	.8624
DIAS16	8.8762	60.5016	.6434	.8669
DIAS18	8.8344	60.5796	.6092	.8686
DIAS20	8.8617	61.0147	.5576	.8717
DIAS22	8.1559	58.7985	.5354	.8745
DIAS24	8.6785	58.1702	.6855	.8632

N of Cases = 622.0

N of Items = 11

Alpha = .8801



### 5.2.3. Análisis de elementos del factor 3 y coeficiente de fiabilidad

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
DIAS2	6.1801	9.2808	.4414	.5426
DIAS7	6.3160	7.8114	.5494	.4511
DIAS13	5.4866	9.3641	.2776	.6554
DIAS15	6.3017	8.4484	.3937	.5714

N of Cases = 633.0

N of Items = 4

Alpha = .6286

## **6. ESCALA DE PERCEPCIÓN DEL USO DE VIOLENCIA DIRECTA E INDIRECTA**

Nombre:

Edad:

Sexo:

Piensa en cómo actúan **tres** compañeros/as o amigos/as tuyos cuando tienen un problema con otro compañero/a o amigo/a y señala de esos tres, cuáles son chicos o chicas.

- |   | 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|---|
| 1. Impide que el otro/a se una al grupo             |   |   |   |
| 2. Grita o discute con el otro/a                    |   |   |   |
| 3. Se hace amigo/a de otro/a para vengarse          |   |   |   |
| 4. Le pega patadas                                  |   |   |   |
| 5. Cotillea de él/ella                              |   |   |   |
| 6. Le pone la zancadilla                            |   |   |   |
| 7. Le/la insulta                                    |   |   |   |
| 8. Le pega  |   |   |   |
| 9. Habla mal o cuenta mentiras de él/ella           |   |   |   |
| 10. Dice que le va a pegar                          |   |   |   |
| 11. Planea a escondidas fastidiarle/la              |   |   |   |
| 12. Le/la empuja                                    |   |   |   |
| 13. Le ignora                                       |   |   |   |
| 14. Cuenta cosas malas de él/ella a sus espaldas    |   |   |   |
| 15. Le pone sobrenombres o mote                     |   |   |   |
| 16. Le dice a otros/as "Tenemos que dejarle solo/a" |   |   |   |
| 17. Le quita las cosas                              |   |   |   |
| 18. Cuenta secretos de él/ella a otras personas     |   |   |   |
| 19. Le molesta o fastidia                           |   |   |   |
| 20. Escribe pequeñas notas criticándolo/la          |   |   |   |

21. Le/la empuja haciendole/la caer al suelo
22. Critica el pelo o la ropa de él/ella
23. Le/ arrastra
24. Tratas de que no le caiga bien a otras personas

**GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**



**ANEXO B:**

**CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PREDICTORAS Y LAS  
VARIABLES DEPENDIENTES DEL PROCESAMIENTO DE LA  
INFORMACIÓN**



## ANEXO B

### CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES PREDICTORAS Y LAS VARIABLES DEPENDIENTES DEL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

**TABLA 17**

*Correlaciones entre la variable estereotipos masculinos o características instrumentales del agresor/a y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	-.009	.045	.072	-.054	.127**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.113**	.128**	.131**	.027	.028
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.018	.088*	.111**	-.078	.078
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.057	.117**	.134**	-.044	.058
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.031	.072	.065	-.037	.049
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.088*	.120**	.081*	.005	.041
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.154**	.125**	.088*	.055	-.022
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.154**	.125**	.088*	.055	-.022

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p<.01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	-.063	.092*	.003	-.045	-.037	.120**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.081	.023	.061	.052	.063	.075
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	-.072	.080	.020	-.036	.032	.150**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	-.039	.094*	.014	-.008	.035	.156**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.127**	-.069	.044	.076	.046	-.136**
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.139**	-.049	.054	.102*	.114**	-.183**
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.163**	-.101*	.116**	.247**	.226**	-.108**
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.190**	-.062	.020	.147**	.141**	-.022

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p<.01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 18**

*Correlaciones entre la variable estereotipos masculinos o características instrumentales de la víctima y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.155**	.147**	.077	.093*	-.185**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.147**	.073	.094*	.076	-.172**
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.020	.045	.024	.130**	-.026
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.157**	.167**	.097*	.076	-.003
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.098*	.034	.099*	.068	.029
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.044	.023	.123**	-.028	.105*
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.065	.030	.116**	.035	.019
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.072	.033	.084*	.059	.087*

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.152**	-.161**	.138**	.224**	.226**	-.048
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.128**	-.038	.114**	.189**	.186**	-.087*
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.046	-.030	.056	.053	.105*	.060
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.147**	-.073	.111**	.174**	.161**	.055
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.078	.023	.003	.054	.117**	.074
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.034	.029	.020	.037	.044	.123**
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.038	.034	.015	.096*	.051	.019
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.083*	-.039	.023	.089*	.050	.087*

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia



**TABLA 19**

*Correlaciones entre la variable estereotipos femeninos o características expresivas del agresor/a y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.136**	.136**	.118**	-.006	-.100*
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.007	-.016	.023	.024	-.017
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.071	.038	-.012	.069	-.132**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.131**	.069	-.058	.010	-.092*
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.053	.071	.091*	-.046	-.016
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	-.048	-.021	.064	-.051	.047
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.012	.066	.073	-.064	.037
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	-.012	.060	.020	.037	.003

Nota:\*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.102*	-.027	.065	.178**	.172**	.000
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.002	-.004	.062	.037	.047	.059
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.113**	-.125**	.083*	.193**	.195**	-.103*
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.155**	-.050	.064	.159**	.106*	-.132**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.083*	.021	.041	.071	.074	.080
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	-.015	.065	.027	-.016	.010	.125**
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	-.018	.150**	.042	-.001	.042	.130**
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	-.023	.098*	-.004	.011	-.002	.167**

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 20**

*Correlaciones entre la variable estereotipos femeninos o características expresivas de la víctima y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.035	.005	.024	-.019	.039
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.049	.091*	.031	-.013	.053
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.043	.029	.011	.016	.155**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.017	.094*	.108**	.007	.152**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.048	.000	.033	.047	.021
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.092*	.045	.059	.023	-.028
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.150**	.125**	.126**	.045	-.005
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.061	.075	.070	.042	-.026

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.039	-.001	.042	.065	.065	.007
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.072	.029	.089*	.101*	.101*	-.017
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	-.083**	.111**	-.013	-.060	-.060	.184**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.000	.122**	.051	-.023	-.023	.171**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.177**	-.064	.082*	.104*	.104*	-.077
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.118**	.018	.090*	.138**	.138**	-.050
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.144**	-.037	.070	.164**	.164**	-.009
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.076	.006	.032	.076	.076	.025

Nota:\*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 21**

*Correlaciones entre la variable valoración de la víctima y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	-.118**	-.016	.006	-.029	.031
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.084*	.050	.070	.045	.001
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	-.002	.045	.109**	.035	.083*
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.051	.026	.049	-.017	.022
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	-.043	-.058	.014	.039	.040
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.018	-.004	.025	.097*	.015
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.038	.026	.042	-.058	.016
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.057	.045	.024	-.091*	-.058

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	-.082*	.069	-.024	-.113**	-.143**	.020
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.047	-.056	.058	.050	.045	-.055
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	-.026	.099*	.057	-.016	-.006	.158**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.191**	-.118**	.098*	.154**	.123**	-.093*
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.030	-.032	.064	.000	.027	-.009
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	-.030	-.063	.023	.003	.037	-.007
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.057	-.058	.049	.039	.031	.013
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.056	-.051	.066	.020	.031	.007

Nota:\*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 22**

*Correlaciones entre la variable provocación de la víctima y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.225*	.111**	.074	.080*	-.086*
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.076	.051	.051	-.004	.060
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.058	.066	.033	.033	-.030
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.051	.026	.049	-.017	.022
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.118**	.140**	.126**	.075	-.103*
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.176**	.160**	.103*	.036	-.075
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.184**	.172**	.160**	.113	.003
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.106**	.097*	.095*	.002	-.052

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p<.01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.290**	-.143**	.129**	.254**	.246**	-.180**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.142**	.009	.144**	.074	.094*	-.031
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.125**	-.117**	.101*	.177**	.142**	-.116**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.191**	-.118**	.098*	.154**	.123**	-.093*
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.042	-.014	.047	.203**	.138**	.037
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.148**	-.138**	.085*	.194**	.129**	-.074
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.170**	-.079	.086	.180**	.237**	-.072
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.166**	-.069	.074	.175**	.171**	-.079

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p<.01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 23**

*Correlaciones entre la variable deseo de la víctima de ser agredida/o y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.180**	.103*	.066	.147**	-.099*
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.154**	.089*	.096*	.066	-.056
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.078	.095*	.077	.062	-.057
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.288*	.116**	.074	.096*	-.113**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.178**	.127**	.096*	.065	-.080
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.188**	.113**	.091*	.062	-.093*
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.124**	.078	.078	.035	-.021
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.140**	.115**	.110**	.067	-.009

Nota: \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$  (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.262**	-.184**	.133**	.338**	.270**	-.148**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.193**	-.127**	.139**	.208**	.235**	-.091*
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.150**	-.134**	.147**	.194**	.183**	-.131**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.141**	-.102*	.093*	.313**	.272**	-.148**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.207**	-.130**	.076	.272**	.245**	-.117**
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.172**	-.151**	.082*	.273**	.231**	-.109**
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.137**	-.067	.043	.142**	.171**	-.060
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.111**	-.076	.130**	.215**	.216**	-.051

Nota: \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$  (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 24**

*Correlaciones entre la variable culpabilidad del agresor/a y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	-.124**	-.048	-.005	-.065	.012
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.032	-.018	.045	.066	-.030
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	-.042	.008	.058	.010	.091*
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.037	.025	.091*	.025	.088
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	-.040	-.002	.032	.029	.040
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	-.048	-.042	.019	.056	.064
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	-.066	-.008	.030	-.058	.070
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	-.064	-.060	-.038	.015	.019

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	-.133**	.130**	-.143**	-.165**	-.181**	.120**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	-.011	-.023	-.024	.060	.025	.010
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	-.035	.080	.003	-.093*	-.071	.185**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	-.045	.098*	-.014	.027	.051	.127**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	-.067	-.010	.004	-.080	-.024	.025
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.006	.032	-.012	-.025	-.003	.041
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	-.083	.089*	.006	-.077	-.082	.041
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	-.074	.050	-.002	-.074	-.100*	.076

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 25**

*Correlaciones entre la variable culpabilidad de la víctima y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.252**	.137**	.114**	.078	-.037
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.008	.071	.029	-.063	.060
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.141**	.080	.044	-.018	-.070
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.042	.053	-.004	-.076	-.019
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.106*	.130**	.087*	.010	-.053
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.103*	.077	.051	.024	-.059
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.210**	.149**	.129**	.138**	-.094*
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.140**	.100*	.095*	.071	-.027

Nota:\*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.231**	-.191**	.115**	.318**	.321**	-.130**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.058	.070	.055	-.013	-.008	.017
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.077	-.063	.030	.117**	.130**	-.030
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.079	-.086*	.042	.078	.076	-.093*
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.056	-.019	.022	.171**	.124**	-.006
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.039	-.025	.014	.078	.048	-.012
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.174**	-.119**	.094*	.168**	.226**	-.077
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.156**	-.095*	.053	.196**	.172**	-.080

Nota:\*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 26**

*Correlaciones entre la variable justificación de la violencia y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.232**	.129**	.095*	.099*	-.131**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.053	.086*	.055	-.025	-.033
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.136**	.066	.034	-.007	-.111**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.129**	.097*	.069	-.049	-.094*
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.143**	.109**	.161**	-.033	-.065
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.202**	.165**	.125**	-.003	-.061
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.260**	.164**	.158**	.159**	-.121**
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.274**	.188**	.184**	.144**	-.139**

Nota:\*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.266**	-.227**	.147**	.360**	.349**	-.230**
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.139**	-.020	.123**	.151**	.171**	-.055
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.147**	-.095*	.078	.224**	.199**	-.153**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.140**	-.084*	.068	.179**	.152**	-.185**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.127**	-.050	.037	.189**	.237**	-.119**
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.146**	-.106**	.050	.220**	.262**	-.120**
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.314**	-.243**	.155**	.338**	.413**	-.168**
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.338**	-.237**	.166**	.300**	.374**	-.206**

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia



**TABLA 27**

*Correlaciones entre la variable uso de la violencia física por parte del agresor/a y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.187**	.142**	.134**	-.019	-.065
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.236**	.191**	.169**	.111**	-.051
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.249**	.206**	.181**	.081*	-.138**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.350**	.224**	.171**	.096*	-.102*
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.354**	.223**	.221**	.126**	-.094*
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.325**	.220**	.167**	.092*	-.046
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.270**	.259**	.221**	.020	-.065
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.241**	.219**	.233**	.023	.006

Nota: \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$  (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.128**	-.036	.101*	.130**	.172**	-.047
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.074	.067	.096*	.120**	.204**	.007
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.227**	-.140**	.150**	.208**	.291**	-.125**
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.220**	-.098*	.220**	.246**	.348**	-.103*
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.221**	-.102*	.166**	.231**	.273**	-.123**
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.189**	-.046	.162**	.235**	.244**	-.117**
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.130**	-.022	.143**	.137**	.245**	.012
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.194**	-.033	.200**	.158**	.225**	-.039

Nota: \*\*\*  $p < .001$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$  (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 28**

*Correlaciones entre la variable uso de la violencia indirecta por parte del agresor/a y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.127**	.171**	.173**	-.056	-.015
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.234**	.294**	.231**	.048	-.047
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.295**	.284**	.259**	.103*	-.085
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.257**	.240**	.246**	.079	-.119**
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.181**	.222**	.180**	.055	-.047
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.201**	.269**	.250**	.002	-.088*
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.135**	.214**	.156**	-.005	-.035
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.082*	.174**	.148**	-.025	.016

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.090*	.011	.136**	.072	.126**	-.002
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.059	.052	.104*	.126**	.161**	.068
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.220**	-.063	.246**	.223**	.260**	-.032
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.146**	-.004	.176**	.158**	.196**	.010
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.108**	.016	.088*	.069	.085*	.027
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.082	.078	.109**	.100*	.137**	.069
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.106*	.005	.130**	.103*	.122**	.033
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.029	.036	.155**	.040	.084*	.075

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia

**TABLA 29**

*Correlaciones entre la variable uso de la violencia verbal por parte del agresor/a y los factores de las variables predictoras*

TABLA A	DIAS F1	DIAS F2	DIAS F3	PAQ F1	PAQ F2
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.158**	.137**	.191**	-.035	.004
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.194**	.176**	.225**	.018	-.010
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.216**	.119**	.203**	.081	.014
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.245**	.182**	.273**	.016	-.005
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.251**	.208**	.261**	.050	-.005
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.238**	.208**	.261**	.050	-.005
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.141**	.150**	.193**	-.075	.053
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.145**	.148**	.234**	.002	.031

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 DIAS F1: Violencia física; DIAS F2: Violencia indirecta; DIAS F3: Violencia verbal; PAQ F1: Instrumentalidad; PAQ F2: Expresividad

TABLA B	CADV F1	CADV F2	CADV F3	CAGV F1	CAGV F2	CAGV F3
H 1: Un varón es violento hacia una mujer	.055	.003	.054	.009	.105*	.037
H 2: Una mujer es violenta hacia un varón	.034	.053	.111**	.068	.157**	.096*
H 3: Un profesor es violento hacia una alumna	.107*	-.028	.139**	.088*	.170**	.004
H 4: Una profesora es violenta hacia un alumno	.142**	.012	.126**	.114**	.219**	.050
H 5: Un alumno es violento hacia un profesor	.110**	.072	.128**	.099*	.163**	.044
H 6: Una alumna es violenta hacia una profesora	.110**	.072	.128**	.099*	.163**	.044
H 7: Un adolescente es violento hacia otro	.040	.028	.067	.050	.137**	.107*
H 8: Una adolescente es violenta hacia otra	.057	.023	.104*	.041	.115**	.116**

Nota: \*\*\* p<.001; \*\* p< .01; \* p<.05 (bilateral). El número de sujetos oscila entre 590 y 599  
 CADV F1: Intolerancia en general y xenofobia hacia grupos minoritarios; CADV F2: Tolerancia hacia grupos minoritarios; CADV F3: Rechazo hacia el Pueblo Gitano; CAGV F1: Creencias sexistas y justificación de la violencia de género; CAGV F2: Justificación de la violencia como reacción y como demostración de amor; CAGV F3: Rechazo del sexismo y la violencia



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Abbey, A. (1987). Misperceptions of friendly behavior as sexual interest: A survey of naturally occurring incident. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 173-194.

Abbey, A. (1992). Sex differences in attributions for friendly behavior: Do males misperceive female's friendliness?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 830-838.

Aber, L., Allen, J., Carlson, V. y Cichetti, D. (1989). The effects of maltreatment on development during early childhood: recent studies and their theoretical, clinical and policy implications. En D. Cichetti, V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.

Adams, D. (1992). Biology does not make men more aggressive than women. En K. Björkqvist y P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 17-26). New York: Academic Press.

Adler, P. (1972). An introspective study of self reward. *Dissertation Abstracts International*, 22, 5-B, 2335-2336.

Adorno, T. W., Frenkel Brunswick, J., y Levinson, (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Harper and Row.

Aguñiga C., y Comas (1992). En E. Ochaíta, y M. A. Espinosa (1995). Nuevas relaciones en el seno de las familias de finales del siglo XX: las relaciones entre miembros de generaciones alternas. *Infancia y Sociedad*, 29, 27-46.

Aguñiga C., y Sebastián J. (1987). Entrevista con Sandra Bem. *Estudios de Psicología*, 32, 5-12.

Aguñiga C., Sebastián J., Moreno B. (1987). La androginia y el ajuste de pareja. *Estudios de Psicología*, 32, 31-44

Ainsworth, M. (1980). Attachment and child abuse. En G. Gerbner; C. Ross, and E. Zigler. (Eds.), *Child abuse. An agenda for action*. New York: Oxford University Press.

Alaez, F. M., Martínez Arias, R., y Rodríguez S. C. (2000). Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género. *Psicothema*, 12, 4, 525-532.

Álvarez Monteserín, M. A., Martínez Arias, R., González, M., Chacón, F., Rojo, C., Rubio, A., Moreno, F., Sardinero, F., y Delgado, P. (1998). Factores de riesgo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 4, 197-208.

Andersen, B. L. y Cyranowski, J. M. (1994). Women's sexual self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1078-1100.

Anderson, M.L. (1993). *Thinking about women: Sociological perspectives on sex and gender* (3ª ed.). New York. Macmillan.

Andreu J. M., Fujihara T. & Martínez J. (1999). Cultural and sex differences in aggression: a comparison between Japanese and Spanish students. *Aggressive Behavior*, 25, 1, 27.

APA Commission on Violence and Youth (1993). *Violence and youth*. Washington, DC: American Psychological Association.

Archer, S. L. (1990a). Adolescent identity: An appraisal of health and intervention. *Journal of Adolescence*, 13, 341- 344.

Archer, J. (1996). Sex differences in social behavior: Are the social role and evolutionary explanations compatible?. *American Psychology*, 51, 909-917.



Archer, J. (1999). Assessment of the reliability of the Conflict Tactics Scale. *Journal of Interpersonal Violence, 14*, 1263-1289.

Archer, J., y Browne, K. (Eds.) (1989). *Human aggression: Naturalistic approaches*. London, Routledge and Kegan Paul.

Archer, J. y Parker, S. (1994). Social representations of aggression in children. *Aggressive Behavior, 2*, 101-114.

Archer, J., Pearson, N. A. y Westerman, K. E. (1988). Aggressive behavior of children aged 6-11: Gender differences and their magnitude. *British Journal of Social Psychology, 27*, 371-384.

Archer, J., y Ray, N. (1989). Dating violence in the United Kingdom: A preliminary study. *Aggressive Behavior, 15*, 337-343.

Arias, I., Samios, M., y O'Leary, K. D. (1987). Prevalence and correlates of physical aggression during courtship. *Journal of Interpersonal Violence, 2*, 82-90

Aries, E. (1976). Interaction patterns and themes of male, female and mixed groups. *Small Group Behavior, 7*, 7-18.

Asher, S. R., Renshaw, P. D., y Geraci, R. L. (1980). Children's friendships and social competence. *International Journal of Psycholinguistics, 7*, 27-39.

Asher, S. R., y Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 500-505.

Ashmore, R. D., y Del Boca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles, 5*, 219-248.

Ashmore, R. D., y Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping, En D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Ashmore, R. D., Del Boca, F. K. y Wohlers, A. J. (1986). Gender stereotypes. En R. D. Ashmore y F. K. Del Boca (Eds.), *The social psychology of female-male relations: A critical analysis of central concepts*. New York: Academic Press.

Averill, J. R. (1982). *Anger and aggression: An essay on emotion*. New York/Heidelberg: Springer-Verlag.

Báguena, M. J. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para el estrés post-traumático. *Psicothema*, 13, 479-492.

Báguena, M. J. (2001). *Erradicación de la violencia doméstica*. Comisión Mixta de los Derechos de la Mujer. Ponencia presentado en el Senado, Madrid, España, (24 Septiembre, 2001).

Báguena, M. J., y Beleña, A. (1996). Programa de entrenamiento en dimensiones de habilidades interpersonales para mujeres internas en cárceles de cumplimiento. En V. Pelechano (dir.), *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención* (Vol. III, pp. 631-692). Ed. Promolibro. Valencia.

Báguena, M. J., y Beleña, A. (1999). Habilidades cognitivas en solución de problemas interpersonales en mujeres delincuentes. Efectos del programa de entrenamiento en dimensiones sobre criterios de respuesta cualitativos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 25, 303-324.

Báguena, M. J., Díaz, A., (1990). Actitudes ante figuras de autoridad personales e impersonales en adolescentes delincuentes y no delincuentes. *Psicologemas*, 4, 207-218.

Báguena, M. J., y Díaz, A. (1991). Personalidad, diferencias sexuales y delincuencia juvenil. *Análisis y Modificación de Conducta*, 17, 413-425.

Báguena, M. J., Díaz, A., y Villaroya, E. (1990). Connotación semántica ante figuras de autoridad en grupos de niños delincuentes y no delincuentes. En G. Musitu (comp.), *Procesos psicosociales básicos*, (105-112). Ed. PPU. Barcelona.

Bahr, S. J., Bouwerman, C., y Gecas, V. (1974). Adolescent perception of conjugal power. *Social Forces*, 52, 3, 357-367.

Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1979). Psychological mechanisms of aggression. En M. Von Cranach, K. Foppa, W. Lepenies, y D. Ploog (Eds.), *Human Ethology: Claims and limits of a new discipline* (pp 316-379). Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. En R. G. Geen y E. I. 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, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. En L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum

Bandura, A. (1991). Human agency: the rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46, 157- 162.

Bandura, A. y Ribes, E. (1984). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas (1975, primera edición en inglés).

Bandura, A., Underwood, B., Fromson, M. E. (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9, 253-269.

Bandura, A., y Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression*. New York: Ronald.

Bandura, A., y Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Barberá, E. (1991). Análisis de los estereotipos de género. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 145-165.

Barberá, E. (1998). Estereotipos de género: construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. En J. Fernández (coord.). *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.

Barberá, E. y Lafuente, M. J. (1996). Procesos de sexuación e implicaciones de género en la etapa adulta. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y del género*. Madrid: Pirámide.

Barberá, E., Martínez, I., y Pastor, R. (1988). Diferencias sexuales y de género en las habilidades cognitivas y en el desarrollo motivacional. En: J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Ediciones Pirámide. Madrid

Barnett, R. C. (1979). *Parent child-rearing attitudes: Today and yesterday*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in child Development, San Francisco.

Baron, R. A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum.

Baron, R. A., y Richarson, D. R. (1994). *Human Aggression* (2nd ED.). New York: Plenum Press.

Barry, H., Bacon, M. K., y Child, I. L. (1957). A crosscultural survey of some sex differences in socialization. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 327-332.

Bartrina, J. (1994). *Niños y jóvenes: marcianos ante el televisor. Televisión, Niños y Jóvenes*. Entre público RTVV, Valencia.

Basow, S. A. (1980). *Sex role stereotypes: Traditions and alternatives*, Monterey, Cal.: Brooks/Cole.

Basow, S. A. (1982). Cross-cultural patterns in achievement orientation: Ethnic group and sex comparisons in Fiji. En R. A. A. Steward (Ed.), *Human development in the South Pacific: A book of readings* (2nd ed.). Suva, Fiji: USP Extensión Servicies.

Basow, S. A. (1986). Correlates of sex-typing in Fiji. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 429-442.

Basow, S. A. (1995). Student evaluations of college professors: When gender matters. *Journal of Educational Psychology*, 87, 656-655.

Basu, J. (1991). The influence of gender stereotype on projection of aggression in the Rosenzweig Picture Frustration Study. *Sex Roles*, 25, 5/6, 301-309.

Baucom, D. H. (1976). Independent masculinity and femininity scales on the California Psychological Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*, 876.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monography, 4*, 1, 2.

Baumrind, D. (1979). *Sex-related socialization effects: Meet. Soc. Res. Child Dev.* San Francisco.

Beall, A. E. (1993). A social constructionist view of gender. En A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender*. New York: Guilford Press.

Beall, A. E. y Sternberg, R. J. (Eds.) (1993). *The psychology of gender*. New York: Guilford Press.

Becker, B. J. (1986). Influence again: An examination of reviews and studies of gender differences in social influence. En J. S. Hyde y M. C. Linn (Eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Beere, C. A. (1983). Instruments and measures in changing, diverse society, En B. Richardson y J. Wirttemberg (Eds.), *Sex Roles Research*, New York: Praeger.

Beere, C. A. (1990). *Gender roles: A Handbook of test and measures*. Westport, CT: Greenwood Press.

Bell, N., y Carver, W. (1980). A reevaluation of gender label effects: Expectant mother's responses to infants. *Child Development, 51*, 925-927.

Belsky, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychology, 35*, 320-335.

Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.

Bem, S. L. (1974). The measure of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.

Bem, S. L. (1979a). Beyond androgyny: Some presumptuous prescriptions for a liberated sexual identity, En J. Sherman y F. Denmark (Eds.), *Psychology of Women: Issues in psychology*. New York: Psychological Dimensions.

Bem, S. L. (1979b). Theory and measurement of androgyny: A reply to the Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Cotton critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1047-1054.

Bem, S. L. (1981a). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.

Bem, S. L. (1981b). The BSRI and Gender Schema Theory: A reply to Spence and Helmreich. *Psychological Review*, 83, 269-371.

Bem, S. L. (1981c). *Bem Sex- Role Inventory: Professional Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Bem, S. L. (1985). Androgyny and gender schema theory: a conceptual and empirical integration. En T. B. Sonderegger (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, 1984: Psychology and gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Benson, P. L. (1993). *The troubled journey: A portrait of 6th-12th graders*. Minneapolis, MN: Search Institute.

Benton, D. (1983a). The extrapolations from animal to man: The example of testosterone and aggression. En P. F. Brain y D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research*. Amsterdam, Holland: Elsevier/North-Holland.

Benton, D. (1983b). Do animals tell us anything about the relationship between testosterone and human aggression?. En G. C. L. Davey (Ed.), *Animal models of human behavior*. New York: John Wiley

Benton, D. (1992). Hormones and human aggression. En K. Björkqvist y P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press.

Bergen D.J., & Williams J.E. (1991). Sex stereotypes in the United States Revisited: 1972-1988. *Sex Roles*, 24 (7/8), 413-423

Berger, J. y Zelditch, M., Jr. (1985). *Status, rewards, and influence: How expectations organize behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.

Berk, R.A., Berk, S.F., Loseke, D.R., y Rauma, D. (1983). Mutual combat and other family violence myths. In D. Finkelhor, R.J. Gelles, G. T. Hotaling, y M.A. Straus (Eds.), *The dark side of families: Current family violence research* (pp. 235-260). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Berkowitz, L. (1962). *Aggression. A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.

Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression: Role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 82, 165-176.

Berkowitz, L. (1981). The concept of aggression. In P. F. Brain & D. Benton (Eds.), *Multidisciplinary approaches to aggression research* (pp. 3-15). Amsterdam. New York. Oxford: Elsevier. North Holland.



Berkowitz, L. (1983). Aversively stimulated aggression: Some parallels and differences in research with animals and humans. *American Psychologist*, 38, 1135-1144.

Berkowitz, L. (1983). The goals of aggression. In D. Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling, y M. A. Straus (Eds.). *The dark side of families: Current family violence research* (pp. 166-181). Beverly Hills, CA: Sage.

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.

Berkowitz, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 3-11.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

Berkowitz, L. (1992). College men as perpetrators of acquaintance rape and sexual assault: A review of recent research. *Journal of the American College Health Association*, 40, 175-181.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences and control*. Philadelphia: Temple University Press.

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 R. S. Wyer, Jr., y T. K. Srull (Eds.), *Advances in social cognition: Vol. 6. Perspectives on anger and emotion* (pp. 1-45). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bernard, J. L., Bernard, S., y Bernard, M. L. (1985). Courtship violence and sex-typing. *Family Relations*, 34, 573-576.

Bernard, L. C. (1981). The multidimensional aspects of masculinity-femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*, 797-802.

Bernard, M. L., y Bernard, J. L. (1984). The abusive male seeking treatment: Jekyll and Hyde. *Family Relations*, *33*, 543-547.

Berzins, J. I., Welling, M. A., y Wetter, R. E. (1978a). A new measure of psychological androgyny based on the Personality Research Form. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *46*, 126-138.

Best, D. L. y Williams, J. E. (1993). A cross-cultural viewpoint. En A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender*. New York: Guildford Press.

Betlencourt B.A., & Kernahan C. (1997). A meta-analysis of aggression in the presence of violent cues: effects of gender differences and aversive provocation. *Aggressive Behavior*, *23*, 447-456.

Biden, J. R. (1993). Violence against women: The congressional response. *American Psychologist*, *48*, 1059-1061.

Billingham, R. E. (1987). Courtship violence: The patterns of conflict resolution strategies across seven levels of emotional commitment. *Family Relations*, *36*, 283-289.

Billingham, R. E. y Sacks, A. R. (1986). Courtship violence and the interactive status of the relationship. *Journal of Adolescent Research*, *1*, 315-325.

Bilsky W., Borg I., & Wetzels P. (1999). La exploración de tácticas para la resolución de conflictos en relaciones íntimas: reanálisis de un instrumento de investigación. *Revista de Psicología Social*, *14* (2-3), 225-234.

Birns, B., y Birns, S. (1997). Violence-free families. En: DREMAN, S., et al. (1997). *The family on the threshold of the 21st century: Trends and implications*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Björkqvist K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles* 30 (3/4), 177-188.

Björkqvist, K. (1997). Learning aggression from models: from a social learning toward a cognitive theory of modeling. En S. Freshbach, y J. Zagrodzka (Eds.), *Aggression: Biological, developmental, and social perspectives* (pp. 69-81). Plenum Press, New York.

Björkqvist, K., Ekman, K., y Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.

Björkqvist K., Lagerspetz K.M. J., Kaukiainen A (1992a). Do girls manipulate and boys fight?. Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18, 117-127.

Björkqvist K., Lagerspetz, K. M. J., Österman, K., (1992b): “*The Direct & Indirect Aggression Scales*”. Abo Akademi University, Department of Social Sciences, Vasa, Finland.

Björkqvist, K., Niemelä, P. (1992). New trends in the study of female aggression. En K. Björkqvist y P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women aspects of female aggression* (pp.3-16). San Diego, CA: Academic Press.

Björkqvist, K., Österman, K., y Hjelt-Bärk M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.

Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1992c). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. En K. Björkqvist y P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women aspects of female aggression*. (Pp. 51-64). San Diego, CA: Academic Press.

Björkqvist, K., Österman, K., y Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.

Block, J. H. (1973). Conceptions of sex roles. Some cross-cultural and longitudinal perspectives. *American Psychologist*, 1, 512-526.

Block, J. H. (1979). Issues, problems and pitfalls in assessing sex differences: A critical review of the psychology of sex differences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 283-308.

Bonilla, A. (1998). Los roles de género. En J. Fernández (coord.). *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.

Bograd, M. (1990). Why we need gender to understand human violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 5, 132-135.

Borden, R. J., Bowen, R., y Taylor, S. P. (1971). Shock setting behavior as a function of physical attack and extrinsic reward. *Perceptual and Motor Skills*, 33, 563-568.

Borden, R. J., y Taylor, S. P. (1976). Pennies for pain: A note on instrumental aggression toward a pacifist by vanquished, victorious, and evenly-matched opponents. *Victimology*, 1, 154-157.

Bourhis, R. Y. y Leyens, J. P. (1994). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: McGraw-Hill.

Bowerman, C. E., y Elder, G. H. Jr. (1964). Variations in adolescent perception of family power structure. *American Sociological Review*, 29, 555-567.

Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss: Vol. 1: Attachment*. London: Penguin.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Vol. 3. Loss, sadness, and depression*. London: Hogarth.

Bowlby, J. (1982). Attachment and Loss: retrospect and prospect. *American Journal of Ortho-psychiatry*, 52, 4, 664-678.

Brain, P. F. (1994). Hormonal aspects of aggression and violence. En A. J. Reis, Jr. y J. A. Roth (Eds.). *Understanding and control of biobehavioral influences on violence* (Vol. 2, pp. 177-244). Washington, DC: National Academy Press.

Brannon, R. (1976). The male sex role: Our culture's blueprint for manhood, and what it's done for us lately. En D. David y R. Brannon (Eds.), *The forty-nine percent majority: The male sex role*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Briere, J., Malamuth, N. (1983). Self-reported likelihood of sexually aggressive behavior: Attitudinal versus sexual explanations. *Journal of Research in Personality*, 17, 3, 315-323.

Briere, J., Malamuth, N., y Check, J. V. (1985). Sexuality and rape-supportive beliefs. *International Journal of Women's Studies*, 8, 4, 398-403.

Brim, O. G. (1975). Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators. *American Journal of Orthopsychiatry*, 45, 4, 516-524.

Bronfenbrenner, U. (1970). *Two worlds of childhood*. New York: Russell Sage Foundation.

Bronfenbrenner, U. (1974a). Development research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45, 1-5.

- Bronfenbrenner, U. (1974b). The origins of alienation. *Scientific American*, 231, 53-61.
- Bronfenbrenner, U. (1974c). Developmental research and public policy. En J. Romanyshy, (comp.), *Social Science and Social Welfare*. New York, Council on Social Work Education
- Bronfenbrenner, U. (1974d). *Is early intervention effective?. A report on longitudinal evaluations of preschool programs*, vol. 2, Washington, D. C., Department of Health, Education Welfare, Office of Child Development.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987 (1979 fecha de la primera edición en inglés).
- Bronstein, P. (1984). Differences in mothers and fathers behaviors toward children: A cross cultural comparison. *Developmental Psychology*, 20, 995-1003.
- Broverman, D. M., Klaiber, E. L., Kobayashi, Y., y Vogel, W. (1968). Roles of activation and inhibition in sex differences in cognitive abilities. *Psychological Review*, 75, 23-50.
- Broverman, I. K., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., y Rosenkrantz, P. A. (1972). Sex role stereotypes: a current appraisal. *Journal of Social Issues*, 28, 59-78.
- Browne, A. *When the battered women kill*. New York. Macmillan. Free press.
- Browne, A., y Williams, K. R. (1993). Gender, intimacy, and lethal violence: Trends from 1976 through, 1987. *Gender and Society*, 7, 78-98.
- Bryant, J. y Zillman, D. (1966) *Los efectos de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Buehler, R. E.; Patterson, G. R., y Furniss. J. M. (1966). The reinforcement of behavior in institutional settings. *Behavior Research and Therapy*, 4, 157-167.

Burbank, V. K. (1987). Female aggression in cross-cultural perspective. *Behavioral Science Research* 21, 70-100.

Burbank, V. K. (1994). Cross cultural perspectives on aggression in women and girls: An introduction. *Sex Roles*, 30, 3/4,169-176.

Bureau of Justice Statistics (1980). *Intimate victims: A study of violence among friends and relatives* (U.S. Department of Justice). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Burke, P. J., Stets, J. E. y Pirog-Good, M. A. (1988). Gender identity, self-esteem, and physical and sexual abuse in dating relationships. *Social Psychology Quarterly*, 51, 272-285.

Burt, M. R. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 217-230.

Bush, D. M. (1985). The impact of changing gender role expectations upon socialization in adolescence. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 5, 269-297.

Bushman, B.J., y Geen, R. G. (1990). Role of cognitive-emotional mediators and individual differences in the effects of media violence on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 156-163.

Buss, A. H. (1961). *The Psychology of Aggression*. New York. Wiley.

Buss, A. H. (1963). Physical aggression in relation to different frustrations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 1-7.

Buss, A. H. (1971). Aggression pays. En J. L. Singer (Ed.), *The control of aggression and violence* (pp. 112-130). New York: Academic Press.

Bussey, K. (1983). A social-cognitive appraisal of sex-role development. *Australian Journal of Psychology*, 35, 135-143.

Bussey, K., y Bandura, A. (1984). A social-cognitive appraisal of sex-role development. *Australian Journal of Psychology*, 35, 135-143.

Caballero, J. J. (1971). La juventud europea actual: Comparación de una encuesta española y de una encuesta italiana (The present day European youth: A comparison of an Italian and Spanish survey). *Revista Española de la Opinión Pública*, 24, 211-269.

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, 320-330.

Calonge, R. I. (1987). La actualidad del psicodiagnóstico clínico. *Boletín de Psicología*, 14, 109-124.

Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.

Campbell, A. (1986). The Streets and Violence. En A. Campbell, y J. Gibbs, (Eds.), *Violent Transactions: The Limits of Personality*. Oxford: Blackwell.

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 Behavior*, 17, 489-512.

Campbell, A., Muncer, S., y Coyle, E. (1991). Social representation of aggression as an explanation of gender differences: a preliminary study. *Aggressive behavior*, 18, 95-108.



Campbell, A., Muncer, S., y Gorman, B. (1993). Sex and social representations of aggression: A communal-agentic analysis. *Aggressive Behavior*, 19, 125-135.

Cantos, A.L., Neidig, P.H., y O'Leary, K.D. (1994). Injuries of women and men in a treatment program for domestic violence. *Journal of Family Violence*, 9, 2, 113-124.

Capaldi, D. M., Crosby, L. (1997). Observed and reported psychological and physical aggression in young at risk couples. *Social Development*, 6, 184-206.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., y Perugini, M. (1994). Individual differences in the study of human aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 291-303.

Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D. J., y Meyer, K. A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex Roles*, 40 (9/10), 711-729.

Carlson, R. (1965). Stability and change in the adolescent's self image. *Child Development*, 36, 659-666.

Carlson, R. (1971). Sex differences in ego functioning: exploratory studies of agency and communion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 2, 267-277.

Carlson, M., Marcus-Newhall, A., y Miller, N. (1990). Effects of situational aggression cues: A quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 622-633.

Caron, S., Carter, B. (1997). The relationships among sex role orientation, egalitarianism, attitudes toward sexuality and attitudes toward violence against women. *The Journal of Social Psychology*, 137, 5, 568-587.

Carroll, A. (1982). *Causal attribution in rape as a function of attitudes towards feminism, gender, and level of victim precipitation*. Unpublished thesis, La Trobe University, Melbourne, Australia.

Carter, D. B., y McCloskey, L. A. (1984). Peers and the maintenance of sex-typed behavior: The development of children's conceptions of cross-gender behavior in their peers. *Social Cognition*, 2, 294-314.

Chesney-Lind, M. (1987). Girls and violence. An exploration of the gender gap in serious delinquent behavior. En, M. Chesney-Lind, *Childhood aggression and violence, sources of influence, prevention, and control* (pp. 207-228). Plenum Press. New York and London.

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press

Cicchetti, D. (1987). Developmental psychopathology in infancy: Illustration from to study of maltreated youngsters. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 6, 837-845.

Cicchetti, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. En D. Cicchetti y V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Clarke-Stewart, K. A. (1980). The father's contribution to children's cognitive and social development in early childhood, En F. A. Pedersen (Ed.), *The Father-Infant Relationships: Observational Studies in the Family Setting*. New York: Praeger.

Cohen, A. R. (1955). Social norms, arbitrariness of frustration, and status of the agent of frustration in the frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 222-226.

Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg, (Vol. 3), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5<sup>th</sup> ed., pp 779-840). New York: Wiley.

Coie, J. D. y Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54, 1400-1416.

Coleman, J. C. (1985). *Psicología del adolescente*. Madrid: Morata.

Coleman, J. C., y Hendry, L. (1980). *The nature of adolescence* (2<sup>a</sup> ed.). London: Routledge.

Coleman, K. H. (1980). Conjugal violence: What 33 men report. *Journal of Marriage and Family Therapy*, 6, 207-213.

Collins, E. G. C., y Blodgett, T. B. (1981). Sexual harassment: see it...others won't. *Harvard Business Review*, 59, 75-95.

Condry, J., y Condry, S. (1976). Sex differences: A study of the eye of the beholder. *Child Development*, 47, 812-819.

Connor, J. M., y Serbin, L. A. (1978). Children's responses to stories with male and female characters. *Sex Roles*, 4, 637-645.

Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity: an exception to a famous dictum?. *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.

Conway, M., Pizzamiglio, M. T. Y Mount, L. (1996). Status, communality and agency: Implications for stereotypes of gender and other groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 25-38.

Cook, H. B. K. (1992). Matrifocality and female aggression in Margeriteño society. En K. Björkqvist y P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press.

Copenhaver, M.M., Lash, S.J., y Eisler, R.M. (2000). Masculine Gender-Role stress, anger, and male intimate abusiveness: Implications for men's relationships. *Sex Roles*, 42 (5/6), 405-414.

Cose, E. (1994). *Truths about spouse abuse*. Newsweek, 124, 6, 49.

Cournoyer, R. J. y Mahalik, J. R. (1995). Cross-sectional study of gender role conflict examining college-aged and middle-aged men. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 11-19.

Cowen, B. (1995). Women and crime. En L. Adler, y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information processing mechanism in children social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.

Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.

Crittenden, P. (1992). Children's strategies for coping with adverse home strategies: do ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 4, 612-620.

Crossman, R. K., Stith, S. M., y Bender, M. M. (1990). Sex role egalitarianism and marital violence. *Sex Roles*, 22, 5/6, 293-304.

D'Andrade, R. G. (1966). Sex differences and cultural institutions. En E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press.

Darke, J. L. (1990). Sexual aggression. En W. L. Marshall, D. R. Laws, y H. E. Barbaree, eds., *Handbook of sexual assault: Issues, theories, and treatment of the offender* (pp. 55-72). New York. Plenum.

Davitz, J. R. (1952). The effects of previous training on postfrustration behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 309-315.

Deaux, K., (1976). Sex and the attribution process, En J. H. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (eds.), *New Directions in Attributions Research*, vol. 1. New York: Wiley.

Deaux, K. (1976). *The Behavior of Women and Men*. Monterey Cal: Brooks/Cole.

Deaux, K. (1984a). *Psychological constructions of masculinity and femininity*. Presented at Kinsey Conf., Bloomington, Ind.

Deaux, K. (1984b). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.

Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, 36, 49-81.

Deaux, K. y Kite, M. (1993). Gender stereotypes. En F. L. Denmark y M. Paludi (Eds.), *Psychology of women: Handbook of issues and theories*. Westport: Greenwood Press.

Deaux, K. y Lewis, L. L. (1984). Structure of gender stereotypes interrelationships among-components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.

Deaux, K., y Major, B. (1987). Putting gender into context: an interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94, 369-389.

Del Boca, F. K., y Ashmore, R. A. (1986). Male-female relations. A summing up notes towards a social-psychological theory. En R. A. Ashmore y F. K. Del Boca (Eds., *The Social Psychology of female-male relations*. San Diego: Academic Press.

DelVal, J. (1996). *El desarrollo humano* (3<sup>rd</sup> ed.). Madrid: Siglo XXI.

Díaz, A. y Báguena, M. J. (1989). Diferencias sexuales entre grupos de delincuentes y no delincuentes en dimensiones básicas de personalidad y motivación. *Psicologemas*, 3, 205-224.

Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (1995). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (1996). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y un vídeo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez Arias, R. (Dirs.) (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid. Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. et al. (2002). *Study on Measures adopted by the member states of the European Union to combat Violence against women*. Presidencia de la Unión Europea. España 2002.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martínez Fernández, B. (2001). Género, autoconcepto real e ideal y distribución del tiempo. En M. J. Díaz-Aguado y R. Martínez, *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (pp.145-231). Madrid. Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., Martín, G. y Toldos Romero, M.P. (2001). Género, sexismo y expectativas sobre el futuro en el trabajo y en la pareja. En M. J. Díaz-Aguado y R. Martínez, *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria* (pp.235-285). Madrid. Instituto de la Mujer.

Díaz-Aguado, M. J., Royo, P., Segura, M.P, y Andrés, M. T. (1996). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Volumen IV. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Juventud.

Díaz-Aguado, M. J., Segura, M. P., y Royo García, P. (1995). *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Dobash, R. E., y Dobash, R. (1979). *Violence against wives*. New York. Free Press.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development, 51*, 162-170.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development, 54*, 1386-1399.

Dodge, K. A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. En J. Garber y K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. En D. J. Pepler, y K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A. (1993). Social cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.

Dodge, K. A., Bates, J. E., y Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.

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, 1146-1158.

Dodge, K. A. y Crick, N. R. (1990). Social information-processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, 1, 8-22.

Dodge, K. A. y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. En S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dodge, K. A. y Frame, C. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.

Dodge, K. A., Murphy, R. R., y Buchsbaum, K. (1984). The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 163-173.



Dodge, K. A., y Newman, J. P. (1981). Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 375-379.

Dodge K. A., y Somberg D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58*, 213-224.

Dodge, K. A., y Tomlin, A. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of attributional bias in aggressive children. *Social Cognition, 5, 3*, 280-300.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven. Yale University Press.

Dubow, E., Huesmann, L. R., y Eron, L. D. (1988). Mitigating aggression and promoting prosocial behavior in aggressive elementary school boys. *Behavior Research and Theory, 577-581*.

D'Zurilla, T. J., y Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*, 107-126.

Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist, 38*, 971-981.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social role interpretation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Eagly, A. H. y Steffen, V. J. (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of men and women into social roles. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 735-754.

Eagly, A. H., y Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: a meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin, 100, 3*, 309-330.

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, 915-928.

Eagly, A. H., y Wood, W. E. (1991). Explaining sex differences in social behavior: A meta-analytic perspective (Special issue). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.

Easterbrooks, M. A., Davidson, C. E., y Chazan, R. (1993). Psychological risk, attachment, and behavior problems among school-aged children. *Development and Psychopathology*, 5, 189-402.

Echevarría, A., y Pinedo, J. A. (1997). Identidad social de género: su distribución social e influencia en el juicio. *Revista de Psicología Social*, 12 ,2, 131-151.

Egerton, M. (1988). Passionate women and passionate men: sex differences in accounting for angry and weeping episodes. *British Journal of Social Psychology*, 27, 51-66.

Ellyson, S. L., Dovidio, J. F. y Brown, C. E. (1991). The look of power: Gender differences and similarities in visual dominance behavior. En C. L. Ridgeway (Ed.), *Gender, interaction, and inequality*. New York: Springer-Verlag.

Erikson, E. (1964). Inner and outer space: Reflections on womanhood. En R. J. Lifton (Ed.), *The Woman in America*. New York: Houghton Mifflin.

Erikson, E. H. (1981). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus (original de 1968).

Eron, L. D. (1963). Relationship of T. V. viewing habits and aggressive behavior in children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 193-196.

Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children. *American Psychologist*, 37, 197-211.

Eron, L. D. (1987). The developmental of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42, 435-442.

Eron, L. D., Gentry, J., y Schleger, P. (Eds.) (1994). *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

Eron, L. D. y Huesmann, L. R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10, 201-211.

Eron, L. D., y Huesmann, L. R. (1990). The stability of aggressive behavior. Even unto the third generation. En M. Lewis, y S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp.147-156). New York: Plenum.

Eron, L. D., Huesmann, L. R., Lefkowitz, M. M y Walder, L. O. (1972). Does television violence cause aggression?. *American Psychologist*, 27, 253-263.

Eron, L. D., Huesmann, L. R., y Zelli, A. (1991). The role of parental variables in the learning of aggression. En D. J. Pepler y K. H. Rubin (Eds.), *The developmental and treatment of childhood aggression* (pp.169-189). Hillsdale: LEA.

Eron, L. D., y Slaby, R. G. (1994). Introduction. En L. D. Eron, J. Gentry, y P. Schleger (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 1-22) Washington, D. C.: American Psychological Association.

Escartí, A. (1984). Análisis Diferencial de la interacción familiar y la Autoestima según las variables de edad, sexo, nivel sociocultural. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Escartí, A., Musitu, G., y Gracia, E. (1988). Estereotipos sexuales y roles sociales. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp. 205-222) Madrid: Pirámide.

Estarellas, R. (1987). *Clima familiar y autoconcepto en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.

Expósito, F., Moya, M. C., y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13,2, 159- 169.

Fagot, B. I. (1974). Sex differences in toddler's behavior and parental reaction. *Developmental Psychology*, 10, 554-558.

Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 459-465.

Falchikov, N. (1996). Adolescent attitudes to abuse of women: Are wives and non marital partners viewed differently? *Journal of Interpersonal Violence*, 11, 3, 391-409.

Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 429-456.

Feldman, K. (1992). College students' views of male and female college teachers: Part I- Evidence from the social laboratory and experiments. *Research in Higher Education*, 34, 317-375.

Feldman, K. (1993). College students' views of male and female college teachers: Part II- Evidence from students' evaluations of their classroom teachers. *Research in Higher Education*, 34, 151-211.

Feldman, E., y Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: Sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 211-227.

Felipe, R.N., Koss, M.P, y Goodman, L. (1995). Male violence against women: a global health and development issue. En L. Adler, y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Ferguson, T. J. y Rule, B. G. (1980). Effects of inferential set, outcome severity, and basis of responsibility on children's evaluation of aggressive acts. *Developmental Psychology*, 16, 141-146.

Ferguson, T. J., y Rule, B. G. (1983). An attributional perspective on anger and aggression. En R. G. Geen y E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews* (Vol. 1, pp. 41-74). San Diego, CA: Academic Press.

Ferguson, T. J., y Rule, B. G. (1988). Children's evaluations of retaliatory aggression. *Child Development*, 59, 961-968.

Fernández, J. (1983). *Nuevas perspectivas en la medida de la masculinidad y feminidad*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Fernández, J. (1985). *Sex and gender differences*. Trabajo presentado al II Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences, San Feliu de Guixols.

Fernández, J. (1987). Posible fundamentación biológica de las principales diferencias según el sexo. *Estudios de Psicología*, 32, 71-93.

Fernández, J. (1987). Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género. *Estudios de Psicología*, 32, 47-69.

Fernández, J. (coord.)(1988). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1988). Desarrollo sexual y de género: procesos de sexuación y asignación de género. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp. 25-45). Ediciones Pirámide. Madrid

Fernández, J. (1991a). Introducción: la doble realidad del sexo y el género. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 9-18.

Fernández, J. (1991b). Clarificación terminológica: el sexo, el género y sus derivados. *Investigaciones Psicológicas*, 9, 19-34.

Fernández, J. (coord.) (1996a). *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1996b). Sexo, sexología y generología. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp.31-43). Madrid: Pirámide.

Fernández, J (1996c). ¿Son incompatibles la sexología y la generología?. *Anuario de Sexología*, 2, 33-42.

Fernández, J. (1996d). La complejidad en el estudio del sexo y del género. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp. 19-27). Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1996e). Identidad sexual e identificación de género. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp. 115-124). Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1996f). El modelo heurístico a materializar. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp.47-52). Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (coord.)(1998). *Género y sociedad*. Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1998a). El posible ámbito de la generología. En J. Fernández (coord.), *Género y sociedad* (pp. 19-39). Madrid: Pirámide.

Fernández, J. (1998b). Las identidades de género a lo largo de la vida. En J. Fernández (coord.), *Género y sociedad* (pp. 105-133). Madrid: Pirámide.

Fernández, I., y Vergara, A. I. (1998). La dimensión de masculinidad- feminidad y los antecedentes, las reacciones mentales y los mecanismos de autocontrol emocional. *Revista de Psicología Social*, 13, 2, 171-179.

Feshbach, N. D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses towards outsiders. *Merril-Palmer Quarterly* 15, 249-258.

Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychopathological Review*, 71, 257-272.

Feshbach, S. (1970). Aggression. En P. Mussen (Ed.), *Carmichaels manual of Child Psychology* (pp. 159-259). New York: Wiley.

Feshbach, S. (1974). The development and regulation of aggression: some research gaps and a proposed cognitive approach. En J. deWit y W. W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior* (pp. 167-191). The Hague: Mouton.

Feshbach, S. (1994). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272.

Finkelhor, D., Gelles, R.J., Hotaling, F. T., y Straus, M.A. (Eds.). (1983). *The dark side of families: Current family violence research*. Beverly Hills, CA: Sage.

Finn, J. (1986). The relationship between sex role attitudes and attitudes supporting marital violence. *Sex Roles, 14*, 5/6, 235-244.

Fitzgerald, L.F., Swan, S., y Fischer, K. (1995). Why didn't she just report him?. The psychological and legal implications of women's responses to sexual harassment. *Journal of Social Issues, 51*, 117-138.

Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Flerx, V. C., Fidler, D. S., y Rogers, R. W. (1976). Sex role stereotypes: Developmental aspects and early intervention. *Child Development, 47*, 998-1007.

Frankel, M. T., y Rollins, H. T. (1983). Does mother know best mothers and fathers interacting with preschool sons and daughters. *Developmental Psychology, 19*, 694-702.

Frazier, P. A., Cochran, C C., y Olson, A. M. (1995). Social science research on lay definitions of sexual harassment. *Journal of Social Issues, 51*, 21-37.

Freedman, J. L. (1984). Effect of television violence and aggression: A rejoinder. *Psychological Bulletin, 96*, 227-246.

Freshbach, S. y Zagroezca, J. (1997). *Aggression: Biological, Developmental and social perspectives*. New York. Plenum Press.



Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual. En S. Freud (Aut.), *Obras completas* (tomo IV), Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1917/1955). Mourning and melancholia. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. Vol., 14. London: Hogarth Pres.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Madrid: Alianza (1980)

Freud, S. (1920). *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Boni & Liveright.

Freud, S. (1920/1961). Beyond the pleasure principle. En J. Strachey (Ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*, Vol., 21. London: Hogarth Pres.

Freud, S. (1933/1950). *Why war?*. In *Collected works*, Vol. 16. London: Imago.

Freud, S. (1965). *New introductory lectures on psychoanalysis*. New York: Norton.

Frieze, I., Parsons, J. E., Johnson, P., Ruble, D. N., y Zellman, G. (1978). *Women and sex roles: A social psychological perspective*. New York: Norton.

Frodi, A., Macaulay, J., y Thome, P.R. (1977). Are women always less aggressive than men?. A review of the experimental literature. *Psychological Bulletin*, 84, 634-660.

Frost, W., Averill, J. (1982). Difference between men and women in the everyday expression of anger. En Averril, J. (Ed.), *Anger and Aggression: An Essay on Emotion*. New York: Springer Verlag.

Fry, D. (1990). Play aggression among Zapotec children: Implications for the practice hypothesis. *Aggressive Behavior*, 16, 321-340.

Fry, D. (1992). Female aggression among the Zapotec of Oaxaca, Mexico. En K. Björkqvist y P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression*. San Diego, CA: Academic Press.

Fry, D.P. (1998). Anthropological perspectives on aggression: sex differences and cultural variation. *Aggressive Behavior*, 24, 2, 81-95.

Fry, D. P., y Gabriel, A. H. (1994). Preface: The cultural construction of gender and aggression. *Sex Roles*, 30, 3/4, 165-167.

Fry, D., y Hines, N. (1993). *Sex differences in indirect and direct aggression in Argentina*. Paper presented at the 3<sup>rd</sup> European Congress of Psychology, Tampere, Finland.

Frydenberg, E. (1997). So boys and girls do it differently, gender and coping. *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. London and New York.

Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.

Fugan, J. A., Stewart, D. K., y Hansen, K. V. (1983). Violent men or violent husbands?. Background factors and situational correlates. En D. Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling, y M. A. Straus (Eds.), *The dark side of families* (pp.4967). Beverly Hills. C.A. Sage.

Furstenberg, F. F., (1982). Conjugal succession: Reentering marriage after divorce. En P. B. Bales y O. G. Brim, (Eds.), *Life-span development and Behavior*. New York: Academic Press.

Galambos, N. L., Almeida, D. M., y Petersen, A. C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: exploring gender intensification. *Child Development*, 61, 1905-1914.

Galambos, N. L., Petersen, A. C., Richards, M., y Gitelson, I. B. (1985). The attitudes Toward Women Scale for Adolescents (AWSA): A study of reliability and validity. *Sex Roles, 5/6*, 343-356.

Garbarino, J. (1977). The human ecology of child maltreatment. *Journal of Marriage and the Family, 39*, 721-735.

Garbarino, J. (1985). *Adolescent Development. An ecological perspective*. Columbus, OH: Charles Merrill.

García, L., Milano, L., y Quijano, A. (1989). Perceptions of coercive sexual behavior by males and females. *Sex Roles, 21, 9/10*, 569-577.

García Madruga, J. A., Lacasa, P., y Herranz, P. (1997). Resolución de problemas y desarrollo. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología evolutiva, Tomo II* (pp. 179-203). Madrid. UNED.

García T. B. (1984). Descripción del desarrollo de algunas dimensiones de la propia identidad. *Informes de Psicología, 3(1-2)*, 23-28.

García T. B., y Guerrero P. G. (2000). Working models about mother-child relationships in abandoned children. *Child Abuse and Neglect, 25, 9*, 1227-1239.

Garrett-Gooding, J., y Senter, R., Jr. (1987). Attitudes and acts of sexual aggression on a university campus. *Sociological Inquiry, 57*, 348-371.

Geen, R. G. (1990). *Human Aggression*. Pacific Grove, Brooks/Cole.

Geen, R. G. y Stonner, D. (1971). Effects of aggressiveness habit strength on behavior in the presence of aggression-related stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*, 149-153.

Geis, F. L. (1993). Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. En A. E. Beall y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of gender*. New York: Guildford Press.

Geis, F. L. Brown, V. Jennings, J., y Corrado-Taylor, D. (1984). Sex vs. Status in sex-associated stereotypes. *Sex Roles, 11, 9/10*, 771-785.

Gelles, R. J. (1972). *The violent home: A study of physical aggression between husbands and wives*. Beverly Hills, CA: Sage.

Gelles, R. J. (1979). *Family violence*. Sage Publications. Beverly Hills. London

Gelles, R. J., y Cornell, C. P. (1985). *Intimate violence in families*. Sage Publications. Beverly Hills. London

Gelles, R. J., y Straus, M. A. (1988) *Intimate violence*. New York. Simon and Schaster.

George, M. J. (1999). A victimización survey of female-perpetrated assaults in the United Kingdom. *Aggressive Behavior, 25*, 67-79.

George, L. K., Winfield, I., y Blazer, D. G. (1992). Sociocultural factors in sexual assault. Comparison of two representative samples of women. *Journal of Social Issues, 48*, 105-126.

Gerber, G. L. (1984). Attribution of feminine and masculine traits to opposite-sex dyads. *Psychological Reports, 55*, 907-918.

Gerber, G. L. (1987). Sex stereotypes among American college students: Implications for marital happiness, social desirability and marital power. *Genetic, Social, And General Psychology Monographs, 113*, 413-431.

Gerber, G.L. (1988). Leadership roles and the gender stereotype traits. *Sex Roles, 18*, 649-668.

Gerber, G. L. (1989). The more positive evaluation of men than women on the gender-stereotyped traits. *Psychological Reports, 65*, 275-286.

Gerber, G.L. (1989a). Gender stereotypes: A new egalitarian couple emerges. En Offerman-Zuckerberg (Ed.). *Gender in transition: A new frontier* (pp. 47-66). New York: Plenum Medical Book Co.

Gerber, G. L. (1989b). The more positive evaluation of men than women on the gender stereotyped traits. *Psychological Reports, 65*, 275-286.

Gerber, G. (1991). Gender stereotypes and power: perceptions of the roles in violent marriages. *Sex Roles, 24* (7/8), 439-457.

Gerber G. L. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En, L. Adler, y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Gerber, G. L., y Balkin, I. (1977). Sex-role stereotype as a function of marital status and role. *Journal of Psychology, 95*, 9-16.

Gerber, G., et al. (1986). The mainstreaming of America: violence profile. *Journal of Communication, 30*, 3.

Gerbner, G., Gross, L., Signorielli, N., y Morgan, M. (1986). *Television's mean world: Violence profile no.14-15*. Unpublished manuscript, Annenberg School of Communication, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Gibbons, J. L., Stiles, D. A., y Morton, C. (1990). Conceptions of the opposite-sex ideal by international students in the Netherlands. *Journal of Social Psychology, 129*, 859-861.

Gibbons, J. L., Stiles, D. A. y Shkodriani, G. M. (1991). Adolescents' attitudes toward family and gender roles: An international comparison. *Sex Roles*, 25, 625-643.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gjerde, P. F. (1986). The interpersonal structure of family interaction settings: parent-adolescent relations in dyads and triads. *Developmental Psychology*, 22, 3, 297-304.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Londres: Alen Lane.

Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and Society*, 4, 301-331.

Goldfried, M.R., y d'Zurilla, T. J. (1969). A behavior-analytic model for assessing competence. En C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1, pp. 151-196). New York: Academic Press.

Goldstein, J. H., Davis, R. W., y Herman, D. (1975). Escalation of aggression: Experimental studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 162-170.

Goldstein, D., y Rosenbaum, A. (1985). An evaluation of the self-esteem of martially violent men. *Family Relations*, 34, 425-428.

Golombok, S. Y Fivush, R. (1994). *Gender development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gondolf, E. W. (1988). Who are these guys? Toward a behavioral typology of batterers. *Violence and Victims*, 3, 187-203.

Goodchilds, J., Zellman, G., Johnson, P. B., y Giarrusso, R. (1988). Adolescents and their perceptions of sexual interactions. En A. W. Burgess, (Ed.), *Rape and Sexual Assault* (Vol. 2, pp. 245-270). New York Garland.

Goodman, L. A., Koss, M. P., Fitzgerald, L. F., Russo, N. F., y Keita, G. P. (1993). Male violence against women: Current research and future directions. *American Psychologist*, 48, 1054-1058.

Gough, H. G. (1957). *Manual for the California Psychological Inventory*. Palo Alto, CA. Consulting Psychologist Press.

Gough, H. G., y Heilbrun, A. B. (1965). *Manual for the Adjective Check List and the Need Scales for the ACL*. Palo Alto, CA.: Consulting Psychologist Press.

Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 181-199.

Gracia, E., Musitu, G., y Escartí, A. (1988). La socialización en la familia: técnicas de disciplina en función del sexo. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp. 227-249). Madrid: Pirámide.

Graham, S., y Hudley, C. (1994). Attributions of aggressive and nonaggressive African-American male early adolescents: A study of construct accessibility. *Developmental Psychology*, 30, 365-373.

Graham, S., Hudley, C., y Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among African-American and Latino young adolescents. *Developmental Psychology*, 28, 731-740.

Greenberg, M., y Speltz, M. (1988). Attachment and the ontogeny of conduct problems. En J. Belsky y T. Nezworski (Eds.), *Clinical Implications of attachment* (pp. 177-218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Greenberg, M., Speltz, M., y DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.

Greenblatt, C.S. (1983). A hit is a hit is a hit...or is it? En D. Finkelhor, R.J. Gelles, G. T. Hotaling, y M.A. Straus (Eds.), *The dark side of families: Current family violence research* (pp. 235-260). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Guerra, N. G., Moore, A., y Slaby, R. G. (1995). *Viewpoints: A guide to conflict resolution and decision making for adolescents* (Curriculum & Teacher's Guide). Champaign, IL: Research Press.

Guerra, N. G., y Slaby, R. G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 277-289.

Guerra, N. G. y Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: I Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.

Guilford, J. P., y Guilford, R. B. (1936). Personality factors S. E. and M and their measurement. *Journal of Psychology*, 2, 109-127.

Gurwithz, S. B., y Dodge, K. A. (1975). Adults' evaluations of a child as a function of sex of adult and sex of child. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 822-828.

Hains, a. A., y Ryan, E. B. (1983). The development of social cognitive processes among juvenile delinquents and nondelinquent peers. *Child Development*, 54, 1536-1544.



Hamilton, D. L. Y Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of Social Cognition*. Vol. 2: Applications. Hillsdale, NJ: LEA.

Hare-Mustin, R., y Marecek, J. (1990). *Making a difference. Psychology and the construction of gender*. Yale: Yale University Press (ed. Cast. 1994. Barcelona: Herder (Biblioteca de Psicología).

Harris, M. B. (1991). Effects of sex of target, sex of aggressor and relationship on evaluations of physical aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 6, 2, 174-186.

Harris, M. B. (1992). Sex, race and experiences of aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 201-217.

Harris, M. B. (1993). How provoking! What makes men and women angry?. *Aggressive Behavior*, 19, 199-211.

Harris, M. B. (1994). Gender of subject and target as mediators of aggression. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 453-471.

Harris, M.B. (1995). Ethnicity, gender, and evaluations of aggression. *Aggression Behavior*, 21, 354-357.

Harris, M.B. y Cook, C.A. (1994). Attributions about spouse abuse: It matters whom the batterers and victims are. *Sex Roles*, 29, 9/10, 629-644.

Harris, M.B. y Knight-Bohnhoff, K. (1996). Gender and Aggression I: Perceptions of Aggression. *Sex Roles*, 35 (1/2), 1-25.

Harris, M.B. y Knight-Bohnhoff, K. (1996). Gender and Aggression II: Personal Aggressiveness. *Sex Roles*, 35 (1/2), 27-42.

Harter, S. (1978). Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model. *Human Development, 21*, 34-64.

Harter, S. (1990). Processes underlying adolescence self-concept formation. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence*. Newbury Park. Sage.

Harter, S. y Zigler, E. (1974). The assessment of affectance motivation in normal and retarded children. *Developmental Psychology, 10*, 169-180.

Hartman, C.A., Hoodstraten, J., y Spruijt-Metz, D. (1994). Disentangling Discrimination: Victim Characteristics as Determinants of the Perception of Behavior as Racist or Sexist. *Journal of Applied Social Psychology, 24*, 7, 567-579.

Hartnett, J. J., Robinson, D., y Singh, B. (1989). Perceptions of males and females toward sexual harassment and acquiescence. *Journal of Social Behavior and Personality, 4*, 291-298.

Hartup, W. W., y DeWit, J. (1974). The development of aggression: Problems and perspectives. En J. DeWit y W. W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behavior* (pp. 595-615). The Hague: Mouton.

Hathaway, S. R., y McKinley, J. C. (1943). *The Minnesota Multiphasic Personality Inventory*. New York: Psychological Corporation.

Haugh, S. S., Hoffman, C. D., y Cowan, G. (1980). The eye of the very young beholder: Sex typing of infants by young children. *Child Development, 51*, 598-600.

Hawkins D. J., & Lishner D. (1987). *Etiology and prevention of antisocial behavior in children and adolescents. Childhood aggression and violence, sources of influence, prevention, and control*. Plenum Press. New York and London.

- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. Nueva York: Wiley.
- Heilbrun, A. B. (1976). Measurement of masculine and feminine sex role identities as independent dimensions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 44*, 183-190.
- Helmreich, R. L., Spence, J. T., y Wilhelm, J. A. (1981). A psychometric analysis of the Personal Attributes Questionnaire. *Sex Roles, 7*, 1097-1108.
- Henggeler, S. W., Edwards, J., y Borduin, C. M. (1987). The family relations of female juvenile delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 15*, 2, 199-209.
- Henley, N. M. (1977). *Body politics: Power, sex and nonverbal communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Henley, N. M. (1985). Psychology and Gender sings. *Journal of Women in Culture and Society, 11*, 101-117.
- Henton, J. M., Cate, R. M., Koval, J. F., Lloyd, S., y Christopher, F. S. (1983). Romance and violence in dating relationships. *Journal of Family Issues, 4*, 467-482.
- Heppner, P. P., Walter, D. J., Good, G. E. (1995). The differential role of instrumentality, expressivity, and social support in predicting problem-solving appraisal in men and women. *Sex Roles, 32*, 1/2, 91-107.
- Herranz Ybarra, M. P. y García Torres, B. (1997). El desarrollo del apego. En A. Corral; F. Gutiérrez y M. P. Herranz (Eds.), *Psicología Evolutiva, Tomo I* (pp. 187-206). Madrid, UNED.
- Hewstone, M. (1989). Changing stereotypes with disconfirming information. En D. Bar-Tal, C. F. Graumann, A. W. Kruglanski y W. Stroebe (Eds.), *Stereotyping and prejudice: Changing conceptions*. Nueva York: Springer-Verlag.

Hildebrandt, K A., y Fitzgerald, H. E. (1979). Adults' perceptions of infant sex and cuteness. *Sex Roles*, 5, 471-481.

Hill, J. P., y Linch, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. En J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty*. Nueva York: Plenum Press.

Hillier, L., y Foddy, M. (1993). The role of observer attitudes in judgments of blame in case of wife assault. *Sex Roles*, 29, 9/10, 629-644.

Hilton, J. L. y Darley, J. M. (1991). The effects of interaction goals on person perception. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Orlando, FL: Academic Press.

Hilton, N. Z., Harris, G. T., y Rice, M. E. (1998). On the validity of self-reported rates of interpersonal violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 13, 58-72.

Hilton, N.Z., Harris, G.T., y Rice M.E. (2000). The functions of aggression by male teenagers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 6, 988-994.

Hilton, J. L. y von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, 237-271.

Hinde, R. A. (1974). *Biological bases of social behavior*. New York: McGraw-Hill.

Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization, and sex differences. *American Psychologist*, 32, 644-657.

Holtworth-Munroe, A., Markman, H., O'Leary, K.D., Neidig, P., Leber, D., Heyman, R.E., Hulbert, D., y Smutzler, N. (1995). The need for marital violence prevention efforts: A

behavioral-cognitive secondary prevention program for engaged and newly married couples. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 77-88.

Horney, K. (1922). The dread of women. *International Journal of Psychoanalysis*, 13, 348-360.

Horney, K. (1939). *El Nuevo Psicoanálisis*. México: FCE.

Howard, J. (1984a). Societal influences on attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 494-505.

Howard, J. (1984b). The “normal” victim: the effects of gender stereotypes on reactions to victims. *Social Psychology Quarterly*, 47, 270-27-81

Howe, A., Herzberger, S., y Tennen, H. (1988). The influence of personal history of abuse and gender on clinicians’ judgments of child abuse. *Journal of Family Violence*, 3, 105-119.

Hudley, C., y Graham, S. (1995). School-based interventions for aggressive African-American boys. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 185-195.

Huesmann, L. R. (1977). *Formal models of social behavior*. Paper presented at the meeting of the Society for Experimental Social Psychology, Austin, Texas.

Huesmann, L. R. (1980). *Encoding specificity in observational learning*. Paper presented at a Colloquium at Institute of Psychology, University of Warsaw, Warsaw, Poland.

Huesmann, L.R. (1982). Television violence and aggressive behavior. En Pearl, D., Bouthilet, L., y Lazar, J. (Eds.), *Television and behavior: ten years of programs and implications for the 80’s* (pp. 126-137). Washington, DC: U. S. Government Printing Office,

Huesmann, L.R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42, 3, 125-139.

Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.

Huesmann, L. R. (1994). *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum Press

Huesmann, L. R., y Eron, L. D. (1984). Cognitive process and the persistence of aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 10, 243-251.

Huesmann, L. R. y Eron, L. D. (1986). *Television and the aggressive child: a cross-national comparison*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Huesmann, L. R., y Eron, L. D. (1989). Individual differences and the trait of aggression. *European Journal of Personality*, 3, 95-106.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Klein, R., Brice, P., y Fischer, P. (1983). Mitigating the imitation of aggressive behaviors by changing children's attitudes about media violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 899-910.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., y Walder, L. O. (1984). The stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.

Huesmann, L. R., Guerra, N. G., Eron, L. D., Miller, L. S., Zelli, A., Wroblecka, J., y Adami, P. (1991). Mitigating the development aggression in young children by changing their cognitions. *Aggressive Behavior*, 17, 75-76.

Huesmann, L. R., Guerra, N. G., Miller, L. S., y Zelli, A. (1992). The role of social norms in the development of aggressive behavior. En A. Fraczek y H. Zumkley (Eds.), *Socialization and aggression* (pp. 139-152). New York/Heidelberg: Springer-Verlag.

Huesmann, L. R., Guerra, N. G., Zelli, A., y Miller, L. (1992). Differing normative beliefs about aggression for boys and girls. En K. Björkqvist, y P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women: Aspects of female aggression* (pp. 77-87). San Diego, CA: Academic Press.

Huesmann, L. R., Lagerspetz, K. M. J. y Eron, L. D. (1984). Intervening variables in the T.V. violence-aggression relation: Evidence from two countries. *Developmental Psychology*, 20, 746-775.

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 behavior: Current perspectives* (pp. 153-186). New York: Plenum Press

Hunt, E. (1985). Verbal ability. En R. J. Sternberg (Ed.), *Human abilities: An information processing approach*. Nueva York: W. H. Freeman. Traduc.castellana: las capacidades humanas, Barcelona: Labor.

Huston, A. C. (1983). Sex-typing, en E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. IV, pp. 388-467). Nueva York: Wiley.

Huston, A. C. (1985). The development of sex-typing: themes from recent research. *Developmental Review*, 5, 1-17.

Huston, A. C., y Álvarez, M. (1990). The socialization context of gender role development in early adolescence. En, R. Montemayor, G. R. Adams, y T. P. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence*. Newbury Park: Sage.

Hutchinson, R.L., Tess, D.E., Gleckman, A.D., Hagens, C.L. y Reese, L.E. (1994). Students' perceptions of male sexually aggressive behavior as a function of educational level and gender. *Sex Roles*, 30, 5/6, 407-422.

Huyck. M. H., y Hoyer, W. F. (1982). *Adult development and aging*. California: Wadsworth.

Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression?: A development meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736.

Hyde, J. S. (1986a). Introduction: Meta-analysis and the psychology of gender. En J. S. Hyde y M. C. Linn. (Eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis* (pp. 51-56). Baltimore, MD: John Hopkins University Press.

Hyde, J. S., y Frost, L. A. (1993). Meta-analysis in the psychology of women. En F. L. Denmark y M.A. Pauli (Eds.), *Psychology of women: A handbook of issues and theories* (pp. 67-103). Westport, CT: Greenwood Press.

Ickes, W., y Barnes, R. D. (1978). Boys and girls together and alienated: On enacting stereotyped sex roles in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 669-683.

Intons-Peterson, M. J. (1988a). *Children's concepts of gender*. Norwood, NJ:ABLEX.

Intons-Peterson, M. J. (1988b). *Gender concepts of Swedish and American youth*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Jackson, L. A., Hodge, C. N., y Ingram, J. M. (1994). Gender and self-concept: a reexamination of stereotypic differences and the role of gender attitudes. *Sex Roles*, 30, 7/8, 618-629.



Jenson, T., y Gutek, B.A. (1982). Attributions and assignments of responsibility in sexual harassment. *Journal of Social Issues*, 38, 121-136.

Johnson, M. M. (1963). Sex role learning in the nuclear family. *Child Development*, 34, 319-333.

Johnson, M. M. (1975). Fathers, mothers and sex typing. *Sociological Inquiry*, 45, 15-26.

Johnson, P. B. (1978). Doing psychological research. En J. E. Parsons, P. B. Johnson, D. N. Ruble, y G. Zellman (Eds.), *Women and sex roles: A social psychological perspective*. New York: Norton.

Jones, G. P. y Jacklin, C. N. (1988). Changes in sexist attitudes toward women during introductory women's and men's studies courses. *Sex Roles*, 18, 9/10, 611-622.

Jones, W. H., Ghernovetz, M. E., y Hansson, R. D. (1978). The enigma of androgyny: Differential implications for males and females?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 298-313.

Kagan, J. y Moos, H. A. (1962). *Birth to maturity: A study in Psychological development*. New York: Wiley.

Kahn, A. S., y Gaeddert, W. P. (1985). From theories of equity to theories of justice; the liberating consequences of studying women. En V. E. O'Leary; R. K. Unger, y B. S. Wallston (Eds.), *Women, Gender and Social Psychology*. Londres: Erlbaum.

Kalmus, D. (1984). The intergenerational transmission of marital aggression. *Journal of Marriage and the family*, 46, 1, 11-19.

Katz, P. A. (1979). The development of female identity. *Sex Roles*, 5, 155-178.

Katz, P. A. (1986). Gender identity: Development and consequences. En R. D. Ashmore y F. K. Del Boca (Eds.), *The social psychology female-male relations*. San Diego: Academic Press.

Kazdin, A. E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.

Keating, D. P. (1990). Adolescent thinking. En S. S. Feldman y G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.

Kelley, H. H. (1972). *Causal schemata and the attribution process*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Kelley, H. H., y Stahelski, A. (1970). Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 1, 66-91.

Kelley, H. H., y Stahelski, A. (1970). Errors in perception of intentions in a mixed-motive game. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 4, 379-400.

Keltikangas, L., Lindeman, M. (1997). Evaluation of theft, lying and fighting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 4, 467-483.

Keppner, P.P., Walther, D.J., y Good, G.E. (1995). The differential role of instrumentality, expressivity, and social support in predicting problem-solving appraisal in men and women. *Sex Roles*, 32 (1/2), 91-107.

Kerpelman, J.L., y Schvaneveldt, P.L. (1999). Young adults' anticipated identity importance of career, marital, and parental roles: comparisons of men and women with different role balance orientations. *Sex Roles*, 41 (3/4), 189-217.

Kleckner, J. H. (1978). Wife beaters and beaten wives: Co-conspirators in crimes and violence. *Psychology*, *13*, 54-56.

Klein, E., Campbell, J., Soler, E., y Ghez, M. (1997). *Ending domestic violence: Changing public perceptions/halting the epidemic*. USA: Sage Publications.

Knight, G. P., Fabes, R. A., y Higgins, D. A. (1996). Concerns about drawing causal inferences from meta-analyses: An example in the study of gender differences in aggression. *Psychological Bulletin*, *119*, 410-421.

Koestler, A. (1967). *The ghost in the machine*. Londres: Hutchinson

Koestler, A. (1978). *Janus: A summing up*. New York: Vintage Books.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive development analysis of children's sex role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

Kohlberg, L., y Ullian, D. Z. (1974). Stages in development of psychosexual concepts and attitudes, en R. C. Friedman, R. M. Richart y R. L. Vande Wiele (Eds.), *Sex differences in behavior*. Nueva York: Wiley.

Kollock, P., Blumstein, P. y Shwartz, P. (1985). Sex and power in interaction: Conversational privileges and duties. *American Sociological Review*, *50*, 34-46.

Koski, P. R., y Mangold, W. D. (1988). Gender effects in attitudes about family violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*, 2, 162-170.

Koss, M. P., Gidycz, C. A. y Wisniewski, N. (1987). The scope of rape: Incidence and prevalence of sexual aggression and victimization in a national sample of higher education students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 2, 162-170.

Koss, M. P., Goodman, L. A., Browne, A., Fitzgerald, L. F., Ketta, G. P., y Russo, N. F. (1994). *No safe haven. Male violence against women at home, at work and in the community*. Washington D. C. Ed. American Psychological Association.

Krahé, B., Scheinberger-Olwig, R., y Kolpin, S. (2000). Ambiguous communication of sexual intentions as a risk marker of sexual aggression. *Sex Roles*, 42 (5/6), 313-337.

Krauss, H. H. y Krauss, B. J. (1995). Domestic violence and its prevention. En L. Adler, y F. Denmark (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Kremer, J., y Curry, C. (1987). Attitudes toward women in Northern Ireland. *Journal of Social Psychology*, 127, 531-533.

Kristiansen, C. M., y Guilietti, R. (1990). Perceptions of wife abuse: effects of gender, attitudes toward women, and just-world beliefs among college students. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 177-189.

Kruttschnitt, C. (1990). *Gender and Interpersonal Violence*. Washington, D.C: Report to the Panel on the Understanding and Control of Violent Behavior, National Academy of Sciences.

Lacasa, P. (1993). La incertidumbre de las teorías. *Cognitiva*, 5, 1, 39-45.

Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.

Lacasa, P., y García M. (1997). Concepciones teóricas en Psicología evolutiva (I): Contexto y desarrollo. En A. Corral, F. Gutiérrez y M. P. Herranz (Eds.), *Psicología Evolutiva, Tomo I* (pp. 25-54). Madrid. UNED.

Lacasa, P., y García Madruga J. A. (1997). Metacognición y desarrollo cognitivo. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología evolutiva, Tomo II* (pp.205-230). Madrid. UNED.

Lacasa, P. y García Madruga, J. A. (1997). Aprendizaje, desarrollo y educación. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología evolutiva, Tomo II* (pp.349-369). Madrid. UNED.

Lacasa, P., Herranz, P. (1989). Contexto y procesos cognitivos: La interacción niño-adulto. *Infancia y Aprendizaje, 45*, 25-48.

Lacasa, P., Herranz, P. (1989). Contexto y aprendizaje: El papel de la interacción en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje, 45*, 49-70.

Lacasa, P., y Herranz Ybarra, P. (1995). *Aprendiendo a aprender. Resolver problemas entre iguales*. Madrid: CIDE

Lacasa, P., Martín, B., y Herranz, P. (1997). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y Aprendizaje, 72*, 71-94.

Lacasa, P., y Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño. Interacción social y aprendizaje*. Madrid: Publicaciones del M.E.C. (C.I.D.E.).

Lachapelle, H. (1997). Education in domestic violence. *Nurse, 93*, 9, 39-44.

Lagerspetz, K. M. J., y Björkqvist, K. (1994): Indirect aggression in boys and girls. En Huesman L. R. (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150). New York: Plenum Publishing Corporation, pp 131-150.

Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M. , y King, E. (1982). Group aggression among children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

Lagerspetz K. M. J., 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, 403-414.

Lambert, A., J. (1985). Selectivity and stages of processing: An enduring controversy in attentional theory: A review. *Current Psychological Research and Reviews*, 4, 3, 239-256.

Lambert, R. D. (1986). Perspectives on Minority Influence. *Canadian Journal of Sociology*, 11, 3, 326-328.

Lamke, L. K. (1982). The impact of sex-role orientation in self-esteem in early adolescence. *Child Development*, 53, 1530-1535.

Laws, J. L. (1979). *The second X: Sex roles and social roles*. New York: Elsevier.

Ledingham, J. E., Younger, A., Schwartzman, A. E., Bergeron, G. (1982). Agreement among teacher, peer, and self-ratings of children's aggression, withdrawal, and likeability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 3, 363-372.

Lee, R.S. (1995). Machismo Values and violence in America: an empirical study. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Lefkowitz, M. M., Eron, L. D., Walder, L. O., y Huesmann, L. R. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. New York: Pergamon.

Lerner, M. J. (1970). The desire for justice and reaction to victims. En J. Macaulay y L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior* (pp. 205-229). New York: Academic Press.

Levine, J. (1983). Social comparison and education. En J. Levine y Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions*. Hillsdale: LEA.

Levy, B. (Ed.) (1991). *Dating violence: Young women in danger*. Seattle. WA. The Seal Press.

Lewis, M. (1976). State as an infant-environment interaction. En S. Endler, L. R. Boulter y H. Osser (Eds.), *Contemporary Issues in Developmental*. New York: Wiley.

Lewis, M., y Weinraub, M. (1979). Origins of early sex-role development. *Sex Roles*, 5, 135-153.

Liebert, R. M., Sprafkin, J. (1988). *The early window: effects of television on children and youth*, (3d. ed). New York: Pergamon.

Lindeman, M., Harakka, T., y Keltikangas-Jarvinen. L., (1997). Age and gender differences in adolescents' reactions to conflict situations: aggression, prosociality and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 3, 339-351.

Lindman, R., Von der Pahlen, B., Öst, B., y Eriksson, P. (1992). Serum testosterone, cortisol, glucose, and ethanol in males arrested for spouse abuse. *Aggressive Behavior*, 18, 393-400.

Lindner, M. A., Ryckman, R. M., Gold, J. A., y Stone, W. F. (1995). Traditional vs. nontraditional women and men's perceptions of the personalities and physiques of ideal women and men. *Sex Roles*, 32, 9/10, 675-690.

Lipman-Blumen, J. (1984). *Gender roles and power*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Lloyd, S. A. (1987). Conflict in premarital relationships: Differential perceptions of males and females. *Family Relations*, 36, 290-294.

- Lober, J. y Farrell, S. A. (eds.) (1991). *The social construction of gender*. London: Sage.
- Lochman, J. E., Lampron, L. B., Gemmer, T. C., y Harris, S. R. (1987). Anger coping intervention with aggressive children: A guide to implementation in school settings. En P. A. Séller y S. R. Heyman (Eds.), *Innovations in clinical proactive: A source book* (Vol.6, pp. 339-356). Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Locke, L. M., y Richman, C. L. (1999). Attitudes toward domestic violence: Race and gender issues. *Sex Roles*, 40, 3/4, 227-247.
- Locksley, A., Borgida, E., Brekke, N., y Hepburn, C. (1980). Sex stereotypes and social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 5, 821-831.
- Locksley, A., y Douvan, E. (1979). Problem behavior on adolescents. En E. S. Gomberg y V. Franks (Eds.), *Gender and Disordered Behavior: Sex Differences in Psycho-Pathology*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Loeb, R. C., et al. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescent girls and boys. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 203-217.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammer, W. B., y Maughan, B. (1993). Development pathways in disruptive child behavior. *Development and Psychopathology*, 5, 103-133.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development. Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López, F. (1980). Interpretaciones teóricas de la evolución sexual. *Sexología*, 4, 14-23.



López, F. (1984). Adquisición del rol y de la identidad sexual. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-40.

López, F. (1984). El apego. En J. Palacios y otros, *Psicología Evolutiva*, Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.

López, F. (1988). Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.

López, F., y Fuertes, A. (1989). *Para comprender la sexualidad*. Estella: Verbo Divino.

Lore, R. K., y Schultz, L. A. (1993). Control of human aggression. *American Psychologist*, 48, 16-26.

Lorenci-Cioldi, F. (1993). They all look alike, but so do we...sometimes: Perceptions of intergroup and out-group homogeneity as a function of sex and context. *British Journal of Social Psychology*, 32, 111-124.

Lorente Acosta, M. (2001). *Mi marido me pega lo normal*. Ares y Mares. Barcelona.

Lorente Acosta, M., y Lorente Acosta, J. A. (1999). *Agresión a la Mujer: Maltrato, violación y acoso* (2ª ed.), Granada; Ed. Comares.

Lorenz, K. (1963). *Sobre la agresión*. México, Siglo XXI (1971).

Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Harcourt, Brace y World.

Lorenz, K. (1974). *Civilized man's eight deadly sins*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

- Lutz, I. M. (1999). Aggressive girls at school. *Aggressive Behavior*, 25, 1, 27-28.
- Lutz, S. E., y Ruble, D. N. (1995). Children and gender prejudice: Context, motivation, and the development of gender concepts. *Annals of Child Development*, 10, 131-166.
- Lyons, J. A., y Serbin, L. A. (1986). Observer bias in scoring boys' and girl's aggression. *Sex Roles*, 14, 5/6, 301-313.
- Macauly, J. (1985). Adding gender to aggression research: incremental or revolutionary change? En O'Leary V. E., Unger, R. K., y Wallston, B. S. (Eds.), *Women, gender, and social psychology* (pp. 191-224). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maccoby, E. E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.
- Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Maccoby, E. E., y Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E., y Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 51, 964-980.
- Major, B., Carnevale, P. J. D., y Deaux, K. (1981). A different perspective on androgyny: Evaluations of masculine and feminine personality characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 988-1001.

Makepeace, J. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.

Makepeace, J. (1986). Gender differences in courtship violence victimization. *Family Relations*, 35, 383-388.

Malamuth, N. M. (1986). Predictors of naturalistic sexual aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 953-962.

Malamuth, N. M. (1988). Predicting laboratory aggression against female and male targets: Implications for sexual aggression. *Journal of Research in Personality*, 22, 474-495.

Malamuth, N. M., y Briere, J. (1986). Sexual violence in the media: Indirect effects on aggression against women. *Journal of Social Issues*, 42, 3, 75-92

Malamuth, N. M., Check, J. V., y Briere, J. (1986). Sexual arousal in response to aggression: Ideological, aggressive, and sexual correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 2, 330-340.

Malamuth, N. M., Heavey, C., Linz, D. (1993a). Predicting men's antisocial behavior against women: The "interaction model" of sexual aggression. En G.N.C. Hall, R. Hirschmann, J.R., Graham, y M. S. Zaragoza (Eds.), *Sexual Aggression: Issues in Etiology and Assessment, and Treatment* (pp 63-97). New York: Hemisphere.

Malamuth, N. M. , Heavey, C., Linz, D., Barnes, G. (1993b). *Longitudinal prediction of sexual and nonsexual aggression against women*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association. Washington, DC.

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.

Malamuth N. M., y Wilmsen N. (1994). Hostile masculinity, sexual aggression, and gender-biased domineeringness in conversations. *Aggressive behavior*, 20, 185-193.

Malone, J., Tyree, A., y O'Leary K. D. (1989). Generalization and containment: Different effects of past aggression for wives and husbands. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 687-697.

Marantz C. J., y Serbin, L. A. (1978). Children's responses to stories with male and female characters. *Sex Roles*, 4, 5, 637-645.

Marchesi, A., Carretero, M., y Palacios, J. (1997). *Psicología Evolutiva*, 3. *Adolescencia, Madurez y Senectud*. Madrid: Alianza.

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. Nueva York: Wiley.

Marks, M. A., y Nelson, E. S. (1993). Sexual harassment on campus: Effects of professor gender on perception of sexually harassing behaviors. *Sex Roles*, 28, 3/4, 207- 217.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.

Markus, H., Crane, M., Berstein, S., y Siladi, M. (1982). Self-schemas and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 38-50.

Marsh, D. T. (1982). The development of interpersonal problem solving among elementary school children. *The Journal of Genetic Psychology*, 140, 107-118.

Marshall, L. L., y Rose, P. (1987). Gender, stress and violence in the adult relationships of a sample of college students. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4, 299-316.

- Martin, D. (1976). *Battered wives*. New York: Pocket Books.
- Martín, C. L., y Halverson, C. F., Jr. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134.
- Martín Serrano, E. y Martín Serrano, M. (1999). *Las violencias cotidianas cuando las víctimas son las mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Martínez-Benlloch (1986). *Aportaciones a la medida de los constructos de género*. Lecturas básicas, Valencia: Universitat de Valencia.
- Martínez Benlloch, I. (1996). *Subjetividad y género*. Valencia: Episteme
- Martínez Benlloch, I. (1998). El sexo como variable sujeto: aportaciones de la psicología diferencial. En J. Fernández (coord.), *Género y sociedad* (pp.43-70). Madrid: Pirámide.
- Martínez, I., Barberá, E., y Pastor, R. (1988). Medida de la masculinidad, feminidad y androgínia psicológica. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, (pp.1125-142). Madrid: Pirámide.
- Matthews, W. J. (1984). Violence in college couples. *College Student Journal*, 18, 150-158.
- McCaul, K.D., Veltum, L.D., Boyechko, V., y Crawford, J. (1990). Understanding attributions of victim blame for rape: Sex, violence, and foreseeability. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 1-26.
- McClelland, D. (1975). *Power: The inner experience*. Nueva York: Irvington.
- McCormick, N. (1994). *Sexual salvation: Affirming women's rights and pleasures*. Westport, CO: Praeger Publishers.

- McDonald, G. W. (1980). Determinants of adolescent perceptions of maternal and paternal power in the family. *Journal of Marriage and the family*, 41, 4, 757-770
- McDonald, G. W. (1980). Parental power and adolescents' parental identification: a reexamination. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 289-296.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGee, J., y Wells, K. (1982). Gender typing and androgyny in later life. *Human development*, 25, 116-139.
- McGuire, W. J. (1986). The myth of massive media impact: Savaging and salvaging. En G. Comstock (Ed.), *Public communication and behavior*, Vol. 1 (pp. 173-257). Orlando, Fla.: Academic Press.
- Mercy, J. A., Rosenberg, M. L., Powell, K. E., Broome, C. V., y Roper, W. L. (1993). A public health policy for preventing violence. *Health Affairs*, Winter, 7-29.
- Mercy, J.A., y Saltzman, L. E. (1989). Fatal violence among spouses in the United States, 1976-85. *American Journal of Public Health*, 79, 595-599.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Meyer, B. (1980). The development of girl's sex-role attitudes. *Child Development*, 51, 508-514.
- Mighty, E. (1997). Conceptualizing family violence as a workplace issue: a framework for research and practice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 10, 4, 249-262.

Miller, G. A., Galanter, E., y Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Millet, K. (1970). *Sexual politics*. Garden City, N. Y.: Doubleday.

Minton, L., et al. (1971). Maternal control obedience in the two-years-old. *Child Development*, 42, 1873-1894.

Minturn, L., y Guthrie, P. (1978). Ethnographer oversight in reporting of sex differences in aggression training. *Behaviour Science Research*, 13, 4, 287-293.

Mischel W. (1966). Las diferencias sexuales en la conducta desde el punto de vista del aprendizaje social. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: University Press (ed. Cast. Madrid: Morata. 1972).

Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.

Mischel, W. (1970). Sex typing and socialization. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 2, 3<sup>rd</sup>.ed.). New York: Wiley, 3-72.

Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.

Mischel, W. (1977). On the future of personality measurement. *American Psychologist*, 32, 246-254.

Mischel, W. (1979). On the interface of cognition and personality: Beyond the person-situation debate. *American Psychologist*, 34, 740-754.

Money, J., y Ehrhardt, A. (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Traduc. Castellana. Desarrollo de la sexualidad humana. Madrid: Morata, 1982.

Money, J., y Tucker, P. (1975). *Asignaturas sexuales*. Madrid: A.T.E.

Monson, C., Byrd, G., Langhinrichsen, J. (1996). To have and to hold: perceptions of marital rape. *Journal of Interpersonal Violence, 11, 3*, 410-424.

Moore, S. M., y Rosenthal, D. A. (1980). Sex-roles, gender, generation and self-esteem. *Australian Psychologist, 15*, 467-477.

Morawski, J. G. (1987). The troubled Quest for Masculinity, Feminity and Androgyny. En P. Shaver y C. Hendrick (Eds.), *Sex and Gender*. California: Sage.

Moreno, A. (1997). La adolescencia como tiempo de cambios. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología evolutiva, Tomo II* (pp.257-283). Madrid. UNED.

Morgan, C. S. y Walker, A. J. (1983). Predicting sex-role attitudes. *Social Psychology Quarterly, 46*, 148-151.

Morse, B. J. (1995). Beyond the conflict tactics scale: Assessing gender differences in partner violence. *Violence and Victims, 10*, 251-272.

Moya, M. M. (1985). Identidad, roles y estereotipos de género. *Revista de Psicología General y Aplicada, 40*, 457-472.

Moya, M. M. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista de Psicología Social, 8, 2*, 171-187.



- Moyer, K. E. (1976). *The psychobiology of aggression*. New York: Harper & Row.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y agresividad*. Madrid: Universidad Complutense.
- Murphy, C. M., y O'Leary, K. D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- Musitu, G. (1980). El estereotipo masculino y femenino en el contexto Sociocultural Valenciano. *Psicológica*, 1, 127-142.
- Musitu, G. (1980). *Estereotipo*. Diccionario de las Ciencias de la Educación. Madrid. Anaya.
- Musitu, G. (1982). *Agresividad en el contexto escolar*. Subdirección General de Investigación Educativa. Madrid.
- Musitu, G. (1984). *Tipología de la interacción familiar y autoestima*. III Congreso Internacional de AEDES. Madrid, 376-381.
- Mussen, P. H. (1961). Some antecedents and consequences of masculine sex-typing in adolescent boys. *Psychological Monographs: General and Applied*, 75, 1-24.
- Mussen, P. H. (1972). Long-term consequents of masculinity of interests in adolescence. *Journal of Consulting Psychology*, 26, 435-440.
- Mussweiler, T., y Förster, J. (2000). The sex-aggression link: a perception-behavior dissociation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 4, 507-520.
- Myers, A. M., y Gonda, G. (1982). Utility of the M-F construct: Comparison of traditional and androgyny approaches. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 514-522.

Myers, A. M., y Gonda, G. (1982). *Empirical validation of the Bem Sex-Role Inventory*. Traduc. Castellana: en I. Martínez-Benlloch: Aportaciones a la medida de los constructos de género. Lecturas básicas. Valencia: Universitat de Valencia, 1986.

Nasby, W., Hayden, B. y DePaulo, B. M. (1979). Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 459-468.

Nash, S. C., y Feldman, S. S. (1981). Sex role and sex-related attributions: Constancy and change across the family life cycle. En M. e. Lamb y A. L. Brown (Ed.), *Advances in developmental psychology*, Vol. 1. New Jersey: Erlbaum.

Newel, A., y Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nicholson J. (1987). *Hombres y Mujeres, ¿Hasta qué punto son diferentes?*. Ariel Psicología.

Nicholson, L. (1994). Interpreting gender. *Signs*, 20, 79-105.

O'Brien, J. E. (1971). Violence in divorce prone families. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 692-698.

O'Brien, M. (1992). Gender identity and sex roles. En V. B. Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development*. New York: Plenum Press.

O'Donnell C. R. (1987). Childhood aggression and violence. *Childhood aggression and violence, sources of influence, prevention, and control*. Plenum Press. New York and London.

O'Donoghue J. (1995). Violence in the schools. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. I., y Atkinson, R. (1988). *The teenage world: Adolescents' self-image in ten countries*. New York: Plenum.

O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence, 13*, 1, 39-57.

O'Keefe, N., Brockopp, K., y Chew, E. (1986). Teen dating violence. *Social Work, 31*, 465-468.

O'Leary, K. D., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A., Malone, J., y Tyree, A. (1989). Prevalence and stability of physical aggression between spouses: a longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 2, 263-268.

Olweus, D. (1973). *Personality and aggression*. En J. K. Cole y D. D. Jensen (Eds.). Nebraska.

Olweus, D. (1977) . Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development, 48*, 1301-1313.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).

Olweus, D. (1979). The stability of aggressive reaction patterns in human males: A review. *Psychological Bulletin, 85*, 852-875.

Olweus, D. (1980). Familiar and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescents boys: a causal analysis. *Developmental Psychology, 16*, 644-660.

Olweus, D. (1984). Development of stable aggressive reaction patterns in males. En R. Blanchard y C. Blanchard (Eds.), *Advances in the study of aggression* (Vol. 1, pp. 103-137). New York: Academic Press.

Olweus, D. (1986). *Mobbing*. Stockholm, Sweden: Liber,

Olweus, D., Mattson, A., Scallning, D., y Lööw, H. (1980). Aggression, physical and personality dimensions in normal adolescents males. *Psychosomatic Medicine*, 42, 253-269.

Orlofsky, J. L. (1977). Sex role orientation, identity formation, and self-esteem in college men and women. *Sex Roles*, 6, 561-575.

Orlofsky, J. L. (1981). Relationships between sex role attitudes and personality traits and the Sex Role Behavior Scale. 1: A new measure of masculine and feminine role behaviors and interests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 927-940.

Orlofsky, J. L., Ramsden, M. W., y Cohen, R. S. (1982). Development of the revised Sex-Role Behavior Scale. *Journal of Personality Assessment*, 46, 638.

Ortega, R., y Mora-Merchan, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* 313, 7-27.

Ortiz G., y Valencia J. F. (1998). Identidad de género en contexto: un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 13, 2, 251-259.

Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Charpentier, S., Caprara G. V., y Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 61-65.

Österman K., Björkqvist K., Lagerspetz K., Kaukiainen A., Huesmann LR., Fraczek A., (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8 years-old children from five ethnic groups. *Aggressive Behavior*, 20, 411-428.

Österman K., Björkqvist K., Lagerspetz K., Kaukiainen A., Landau S., Fraczek A., & Caprara V. (1998). Cross-Cultural Evidence of Female Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.

Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Landau, S. F., Fraczek, A., y Pastorelli, C. (1997). Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. En D. P. Fry, y K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: alternatives to violence*. (Pp. 185-197). New York: Lawrence Erlbaum

Owens Laurence (1999). Indirect Aggression amongst south Australian teenage girls. *Aggressive Behavior*, 25,1.

Paikoff, R. L., y Brooks-Gunn, J. (1991). Do parent-child relationships change during puberty?. *Psychological Bulletin*, 110, 47-66.

Pakaslati, L., Keltinkangas, J. (1997). The relationships between moral approval of aggression, aggressive problem solving strategies and aggressive behavior in 14 years old adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 4, 905-924.

Pardo, P., y Herranz Ybarra, P. (1997). La interacción familiar y entre iguales. En J. A. García Madruga y P. Pardo de León (Eds.), *Psicología evolutiva, Tomo II* (pp.25-55). Madrid. UNED.

Parke, R. D., y Sawin, D. B. (1980). The family early infancy: Social interactional and attitudinal analyses. En F. A. Pedersen (Ed.), *The Father-Infant relationship: observational studies in the family setting*. Nueva York: Praeger.

Parke, R. D., y Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (Series Ed.) y E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 547-641). New York: Wiley.

Parke, R. D., y Suomi, S. J. (1981). Adult male-infant relationships: human and nonhuman primate evidence. En K. Inmelman et al. (Eds.), *Behavioral development. The Belfield interdisciplinary project*. New York: Cambridge University Press.

Parsons, T. (1970). *Social structure and personality*. New York: Free Press.

Parsons, T. y Bales, R. F. (1955). *Family, socialization, and interaction process*. New York: Free Press.

Pastor, R. (1996). Realización sexual y de género: implicaciones psicosociales. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp. 253-267). Madrid: Pirámide.

Pastor, R. (1998). Asimetría genérica y representaciones del género. En J. Fernández (coord.), *Género y sociedad* (pp. 207-275). Madrid: Pirámide.

Pastor, R. y Martínez Benlloch, I. (1991). Roles de género: aspectos psicológicos de las relaciones entre los sexos. *Investigaciones psicológicas*, 9, 117-143.

Pastore, N. (1952). The role of arbitrariness in frustration-aggression hypothesis. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 728-731.

Pastorino, E., Dunham, R., Kidwell, J., Bacho, R., y Lamborn, S. (1997). Domain specific gender comparisons in identity development among college youth: Ideology and relationships. *Adolescence*, 32, 127, 559-557.

Patterson, G. R. (1975). A three-stage functional analysis of children's coercive behaviors: a tactic for developing a performance theory. In B. C. Etzel, J. M. LeBlanc, D. M. Baer (Eds.), *New developments in behavioral research: Theory, methods, and applications*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Patterson, G. R. (1979). A performance theory for coercive family interactions. In R. Cairns (Ed.), *Social interaction: Methods, analysis, and illustration*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.

Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., y Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, *44*, 329-335.

Patterson, G. R.; Littman, R. A., y Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: a step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *32* (5, Serial n° 113).

Patterson, G. R., Reid, J. B., y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Pearl, D. (1987). Familial, peer, and television influences on aggressive and violent behavior. *Childhood aggression and violence, sources of influence, prevention, and control*. Plenum Press. New York and London.

Pentony, C. G. (1980). Gender, sex-typing, and gender identity. *American Psychologist*, *35*, 941-942.

Pepler D. J., y Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. En L. D. Eron, J. H. Gentry, y P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth*, (pp.22-58) Washington, DC: American Psychological Association.

Pérez, J. (1992). La mujer “ama de casa” como objeto de intervención psicoevolutiva. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV, 37-50.

Pérez, J. A., Falomir, J. M., Báguena, M. J., y Mugny (1993). El racismo: actitudes manifiestas y latentes. *Papeles del Psicólogo*, 45-50.

Pérez-Prada, E., Shkodriani, G. M., Medina, J., Gibbons, J. L. y Stiles, D. A. (1990, May). *Gender role attitudes of adolescents in Iceland, Spain, and the United States*. Paper presented at the annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, IL.

Perles, F. y Moreno, M. P. (2000). Influencia de la provocación, la descripción de la agresión y el sexo en la percepción social de las víctimas de violencia familiar. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 10, 1, 97-113.

Perry, D. G., Kusel, S. J., y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.

Perry, D., Perry, L., y Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, 312-319.

Petersen, A. C. (1976). Physical androgyny and cognitive functioning in adolescence. *Developmental Psychology*, 12, 524-533.

Peterson, E. T., y Kunz, P. R. (1975). Parental control over adolescents according to family size. *Adolescence*, 10, 39, 419-427.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1, pp. 703-732). New York: Wiley.



Pierce, M.C., y Harris, R.J. (1993). The effect of provocation, race, and injury description on men's and women's perceptions of a wife-battering incident. *Journal of Applied Social Psychology, 10*, 767-790.

Pleck, J. H. (1975). Masculinity-femininity: Current and alternate paradigms. *Sex Roles, 1*, 161-178.

Powlishta, K. K. (1995). Gender bias in children's perceptions of personality traits. *Sex Roles, 32, 1/2*, 17-28.

Powlishta, K. K. (1995b). Intergroup processes in childhood: Social categorization and sex role development. *Developmental Psychology, 31, 5*, 781-788.

Powlishta, K. K. (2000). The effect of target age on the activation of gender stereotypes. *Sex Roles, 42, 3/4*, 271-281.

Powlishta, K. K., Serbin, L. A., y Moller, L. C. (1993). The stability of individual differences in gender typing: Implications for understanding gender segregation. *Sex Roles, 29*, 723-737.

Pozo, A. M. (1999). The Rebirth of the "Spanish Race": The State, Nationalism, and Education in Spain, 1875-1931. *European History Quarterly, 29, 1, 1*, 75-107.

Pulkkinen, L. (1988). Delinquent development: Theoretical and empirical considerations. En R. Michael (Ed.), *Studies of psychosocial risk: The power of longitudinal data*. (pp. 184-199). New York. Cambridge University Press

Pulkkinen, L. (1987). Offensive and defensive aggression in humans: A longitudinal perspective. *Aggressive Behaviour, 13, 4*, 197-212.

Pulkkinen, L., Saastamoinen, M. (1987). Cross-cultural perspectives on youth violence. En, J. Steven y A. Goldstein (Eds), *Youth violence: Programs and prospects* (Vol. 135, pp. 262-281). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.

Rebecca, M., Hefner, R., y Oleshansky, B. (1976). A model of sex-role transcendence. *Journal of Social Issues*, 32, 197-206.

Reid, J. B., y Patterson, G. R. (1989). The development of antisocial behavior patterns in childhood and adolescence. *European Journal of Personality*, 3, 107-120.

Reidy, M. J.M. (1995). Juvenile violence and the death penalty. En L. Adler, y F. Denmark, (Eds.) *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Reilly, T., Carpenter, S., Dull, V., y Bartlett, K. (1982). The factorial survey: an approach to defining sexual harassment on campus. *Journal of Social Issues*, 38, 111-119.

Rheingold, H. L., y Cook, K. (1975). The contents of boys' and girls' rooms as an index of parents' behavior. *Child Development*, 46, 459-463.

Richard, B.A. y Dodge, K.A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school aged children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 50, 226-233.

Richards, M. H., Abell, S., y Petersen, A. C. (1993). Biological development. En P. H. Tolan y B. J. Cohler (Eds.), *Handbook of clinical research and practice with adolescents*. New York: Wiley.

Richardson, D.R. (1999). What is indirect aggression?. Discriminating between direct and indirect aggression. *Aggression Behavior*, 25, 1, 30-31.

Richardson, B., y Wirtenberg, G. J. (1983). *Sex Role Research*. Nueva York: Praeger.

Ridgeway, C. L. (Ed.) (1991). *Gender, interaction and inequality*. New York: Springer-Verlag.

Rieder, C., y Cichetti, D. (1989). Organizational perspective on cognitive control functioning and cognitive-affective balance in maltreated children. *Developmental Psychology*, 25, 3, 382-393.

Riegel, K. F. (1973). Dialectical operations: the final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.

Risman, B., y Schwartz, P. (1989). *Gender in intimate relationships: A microstructural approach*. Belmont, CA: Wadsworth.

Roberts, L. R., Sarigiani, P. A., Petersen, A. C., y Newman, J. L. (1990). Gender differences in the relationship between achievement and self-image during early adolescence. *Journal of early adolescence*, 10, 159-175.

Roff, M. (1975). Juvenile delinquency in girls: A study of a recent sample. En M. Roff y D. F. Ricks (Eds.), *Life history research in psychopathology* (vol. 4, pp. 135-151). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rogoff, B., Baker, S. J., Lacasa, P., y Goldsmith D. (1995). Development through participation in sociocultural activity, En J. J. Goodnow, J. P. Miller et al. (Eds.), *Cultural practices as contexts for development. New directions for child development*. Nº 67 (pp. 45-65). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass Inc.

Rohner, R. P. (1976). Sex differences in aggression: Phylogenetic and enculturation perspectives. *Ethos* 4, 57-72.

Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.

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*, 287-295.

Rothbaum, F. (1977). Developmental and gender differences in the sex stereotyping of nurturance and dominance. *Developmental Psychology, 13*, 531- 532.

Roy, M. (1977). *Battered women: A psychosociological study of domestic violence*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.

Rubin, K.H. y Krasnor, L. (1986). Social cognitive y social behavioral perspectives on problem solving. En: Perlmutter (Ed.), *The Minnesota Symposium on child psychology*. Hillsdale. New Jersey: Erlbaum.

Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., y Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: parents' views on sex of new borne. *American Journal of Orthopsychiatry, 44*, 512-519.

Ruble, T. L. (1983). Sex stereotypes: Issues of change in the 1970s. *Sex Roles, 9*, 397-402.

Ruble, D.N. y Lynn. M. C. (1998). Gender Development. En W. Damon, y N. Eisenberg, (Eds.), *Handbook Of Child Psychology: Social, Emotional and Personality development*, (5th edition, pp. 933-996). New York: Wiley.

Rule, B. G. (1974). The hostile and instrumental functions of human aggression. En J. deWit y W. W. Hartup (Eds.), *Determinants and origins of aggressive behaviors* (pp. 125-145). The Hague, Mouton.

Rule, B. G., Dyck, R., y Nesdale, A. R. (1978). Arbitrariness of frustration: Inhibition or instigation effects on aggression. *European Journal of Social Psychology, 8*, 237-244.

Rule, B. G., Nesdale, A. R., y McAra, M. J. (1974). Children's reactions to information about the intentions underlying and aggressive act. *Child Development*, 45, 794-798.

Russel, D. E. H. (1989). *Sexism, violence and nuclear mentality. En Exposing nuclear fallacies*. New York.

Salomon, G. (1992). Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 143-159.

Sánchez, A. (1996a). El desarrollo del sexo como variable estímulo durante la infancia. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp.131-151). Madrid: Pirámide.

Sánchez, A. (1996b). La evolución del género durante la infancia. En J. Fernández (coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad del sexo y el género* (pp. 153-168). Madrid: Pirámide.

Sánchez, A. (1998). El sexo como variable estímulo: análisis de las interacciones entre los sexos. En J. Fernández (coord.), *Género y sociedad* (pp.77-103). Madrid: Pirámide.

Sancilio, M. F. M., Plumert, J. M. y Hartup, W. W. (1989). Friendship and aggressiveness as determinants of conflict outcomes in middle childhood. *Developmental Psychology*, 25, 812-819.

Sanday, P. R. (1981). *Female power and male dominance: on the origins of sexual inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarbin, T. R. (1968). Role: Psychological aspects. En D. Skills (Ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Nueva York: Macmillan.

Savin, R. C., y Small, S. A. (1986). The timing of puberty and its relationships to adolescent and parent perceptions of family interactions. *Developmental Psychology*, 22, 3, 342-347.

Schank, R. C., y Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Scheck, D. C., y Emerick, R. (1976). The young male adolescent's perception of early child-rearing behavior: The differential effects of socioeconomic status and family size. *Sociometric*, 39, 1, 39-52.

Sears, R. R., Rau, L., y Alpert, R. (1965). *Identification and Child Rearing*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.

Seavey, C. A.; Katz, P. A., y Zalk, S. R. (1975). Baby X: The effect of gender labels on adult responses to infants. *Sex Roles*, 1, 103-109.

Sebastián J. (1988). Androginia y flexibilidad de roles. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp.171-194). Madrid: Pirámide.

Sebastián, J., Aguñiga, C. (1988). La androginia psicológica: un acercamiento definicional. En J. Fernández (coord.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género* (pp. 145-163). Madrid: Pirámide.

Sebastián J., Aguñiga C., Moreno B. (1987). Androginia psicológica y flexibilidad comportamental. *Estudios de Psicología*, 32, 15-30.

Sebastián, J., Del Valle, V., Martínez, C., González, E., Fernández, F. J., y Moreno, B. (1987). Guía documental sobre roles sexuales: masculinidad y feminidad. *Estudios de Psicología*, 32, 96-105.

Seginer, R., Karayanni, M., y Mari's, M. M. (1990). Adolescents' attitudes toward women's roles: A comparison between Israel Jews and Arabs. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 119-133.

Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Selman, R. L., Schultz, L. H., Nakkula, M., Barr, D., Watts, C., y Richmond, J. B. (1992). Friendship and fighting: A developmental approach to the study of risk and prevention of violence. *Development an Psychopathology*, 4, 529-558.

Serbin, L. A., Powlishta, K. K., y Gulko. J. (1993). *The development of sex-typing in middle childhood*. Chicago, IL: Society for Research in Child Development.

Sharp, K. C. (1981). Impact of interpersonal problem-solving training on preschoolers' social competency. *Journal of Applied Developmental psychology*, 2, 175-187.

Sharpe, M. J., Heppner, P. P. y Dixon, W. A. (1995). Gender role conflict, instrumentality, expressiveness, and well-being in adult men. *Sex Roles*, 33, 1-18.

Sherif, C. W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 375-398.

Shields, S. (1987). The dilemma of emotion. En P. Shaver, y C. Hendrick (Eds.), *Sex and gender*. Newbury Park, CA: Sage.

Shotland, L., y Goodstein, L. (1983). Just because she says she doesn't want to doesn't mena it's rape: An experimentally based causal model of the perception of rape in a dating situation. *Social Psychology Quarterly*, 46, 220-232.

Shure, M. B. (1992). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program*. Champaign, IL: Research Press.

Shure, M. B., Newman, S., y Silver, S. (1973). *Problem-solving thinking among adjusted, impulsive, and inhibited Head Start children*. Paper presented at a meeting of the Eastern Psychological Association. Washington, D.C.

Shure, M.B. y Spivack, G. (1976). *Problem-solving Techniques in childrearing*. San Francisco. CA Jossey-Bass.

Siderits, M. a., Johannsen, W. J. y Fadden, T. F. (1985). Gender, role, and power: A content analysis of speech. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 439-450.

Sigelman, C. K., Berry, C.J., y Wiles, K. A. (1984). Violence in college students' dating relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 5, 530-548.

Signorella, M. L. (1987). Gender schemata: Individual differences and context effects. En L. S. Liben y M. L. Signorella (Eds.), *Children's gender schemata: New directions for child development* (Vol. 38, pp. 23-37). San Francisco: Jossey-Bass.

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, 147-183.

Singer, D. G. y Singer, J. L. (1981). Television and the developing imagination of the child. *Journal of Broadcasting*, 41, 373-387.

Slaby, R. G. (1989). *Aggressors, victims, and bystanders: Thinking and acting to prevent violence*. Newton, MA: Education Development Center, Newton, MA.



Slaby, R. G. (1997). Psychological mediators of violence in inner city youth. En J. McCord (Ed.), *Violence and childhood in the inner city* (pp. 171-206). New York: Cambridge University Press.

Slaby, R. G. (1998). Preventing youth violence through research-guided intervention. En P. K. Trickett, y C. Schellenbach, (Eds.), *Violence against children in the family and the community* (pp. 371-399). Washington, DE: American Psychological Association.

Slaby, R. G., Barham, J., Eron, L. D., y Wilcox, B. (1994). Policy recommendations: Prevention and treatment of youth violence. En L. D. Eron, J., Gentry, y P. Schleger, (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 447-456). Washington, D. C.: American Psychological Association.

Slaby, R. G., y Frey, K. S. (1975). Development of gender constancy and selective attention to same-sex-models. *Child Development*, 46, 849-856.

Slaby, R. G. y Guerra, N. G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.

Slaby, R. G., y Roedell, W. R. (1982). Development and regulation of aggression in young children. En J. Worrell (Ed.), *Psychological development in the elementary years* (pp. 97-159). San Diego, CA: Academic Press.

Slaby, R. G., Roedell, W. R., Arezzo, D. A., y Hendrix, K. (1995). *Early violence prevention: Tools for teachers of young children*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Youth Children.

Slaby, R. G., y Stringham, P. (1994). Prevention of peer and community violence: the pediatrician's role. *Pediatrics*, 94, 4, 608-616.

Slaby, R. G., Wilson-Brewer, R., y DeVos, K. (1994). *Aggressors, victims and bystanders: Thinking and acting to prevent violence*. Newton, MA: Education Development Center.

Smith, T. (1984). The polls: Gender and attitudes toward violence. *Public Opinion Quarterly*, 48, 384-396.

Smith, P. K., y Green, M. (1974). Aggressive behavior in English nurseries and playgrounds: Sex differences and response of adults. *Child Development*, 45, 211-214.

Smith, C., y Lloyd, B. (1978). Maternal behavior and perceived sex of infant: revisited. *Child Development*, 49, 1263-1265.

Smith, K.C., Ulch, S.E., Cameron, J.E., Cumberland, J.A., Musgrave, M.A., y Tremblay, N. (1989). Gender-related effects in the perception of anger expression. *Sex Roles*, 20, 9/10, 487-499.

Snow, M. E. Jacklin, C. N., y Maccoby, E. E. (1983). Sex of child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 227-232.

Snyder, J. J., y Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: A test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, 26, 371-391.

Sonking, D. J., y Durphy, M. (1982). *Learning to live without violence: A handbook for men*. S. Francisco Vulcano Press.

Spence, J. T. (1984). Masculinity, femininity, and gender-related traits: A conceptual analysis and critique of current research. En B. A. Maher y W. Maher (Eds.). *Progress in experimental research* (vol. 13, pp. 1-97). San Diego, CA: Academic Press.

Spence, J. T. (1985). Gender identity and its implications for the concepts of masculinity and femininity. En T. B. Sonderegger (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 1984: *Psychology and gender*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Spence, J. T. (1993). Gender-related traits and gender ideology: Evidence for a multifactorial theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 624-635.

Spence, J. T., y Helmreich, R. L. (1978). *Masculinity and Femininity. Their Psychological Dimensions, correlates and antecedents*. Austin. University of Texas Press.

Spence, J. T., y Helmreich, R. L. (1979a). On assessing "Androgyny". *Sex Roles*, 5, 721-738.

Spence, J. T., y Helmreich, R. L. (1980). Masculine instrumentality and feminine expressiveness. Their relationships with sex role attitudes and behaviors. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 147-163.

Spence, J. T., y Helmreich, R. L., (1981). Androgyny versus gender schema: a comment on Bem's gender schema theory. *Psychological Review*, 88, 365-368.

Spence, J. T., y Helmreich, R. L. (1985). *Masculinity and femininity*. University of Texas Press, Austin.

Spence, J. T., y 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 behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1673-1682.

Spence, J. T., Helmreich, R. L., y Sawin, L. L. (1980). *The Male-Female Relations Questionnaire. A self-report inventory of sex-role behaviors and preferences and its relationships to masculine and feminine personality traits sex role attitudes and other measures*. ISAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 87 Ms 2123.

Spence, J. T., Helmreich, R. L., y Stapp, J. (1974). *The Personal Attributes Questionnaire: A measure of sex role stereotypes and masculinity-femininity*. ISAS Catalog of selected Documents in Psychology, 4, 43 (Ms n.º 617).

Spence, J. T., Helmreich, W., 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, 29-39.

Spence, J. T., Sawin, L. L. (1985). Images of masculinity and femininity: A reconceptualization. En V. E. O'Leary, R. K. Unger, B. S. Wallston (dirs.), *Women, gender, and social psychology* (pp.35-66). Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Spielberger, C.D., Reheiser, E.C., y Sydeman, S.J. (1995). Measuring the experience, expression, and control of anger. En *Anger disorders: Definitions, diagnosis, and treatment*. (pp.49-67). Washington, DC: Taylor & Francis.

Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.

Stake, J.E. (2000). When situations call for instrumentality and expressiveness: resource appraisal, coping strategy choice, and adjustment. *Sex Roles*, 42 (9/10), 865-885.

Stark, R., y McEvoy, J. (1970). Middle class violence. *Psychology today*, 4, 52-65.

Steinmetz, S. K. (1978). Violence between family members. *Marriage and Family Review*, 1, 1-13.

- Steinmetz, S. K. (1978). The battered husband syndrome. *Victimology*, 2, 499-509.
- Stets, J.E., y Straus, M. A. (1990). The marriage license as a hitting license: A comparison of assaults in dating, cohabiting, and married couples. En M. A. Straus y R. J. Gelles (Ed.). *Physical violence in American families: Risk factors and adaptation to violence in 8,145 families* (pp. 227-244). New Brunswick, N. J. Transaction.
- Stevens, S. (1971). *The "rat packs" of New York*. New York Times.
- Stith, S. M. (1990). Police response to domestic violence: The influence of individual and familiar factors. *Violence and Victims*, 5, 37-49.
- Stoller, R. J. (1985). *Presentations of gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Stoppard, J. M., y Kalin, R. (1978). Can gender stereotypes and sex role conceptions be distinguished?. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 17, 211-217.
- Strauss, M. A. (1976). Sexual inequality, cultural norm and wife beating. *Victimology. An International Journal*, 1, 54-76.
- Straus, M. A.(1978). Wife-beating: How common and why. *Victimology: an international journal*, 2, 443-458.
- Straus, M. A., y Gelles, R. J. (1990). How violent are American families? Estimates from the National Family Violence Resurvey and other studies. En M. A. Straus, y R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families* (pp. 141-162). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Straus, M. A., Gelles, R. J., y Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors: violence in the American family*. New York: Anchor/Doubleday.

Straus, M. Kaufman Kantor, G., y Moore, D. (1994). *Change in cultural norms approving marital violence*. Paper presented at the annual meetings of the American Sociological Association. Los Angeles.

Straus, M., Kantor, G., y Moore, D. (1997). Change in cultural norms approving marital violence from 1968 to 1994. En G. K. Cantor, J. L. Jasinski (Eds.) y col., *Out of darkness: contemporary perspectives on family violence*. USA: Sage Publications.

Straus, M., y Yodanis, C. (1997). Corporal punishment in adolescence and physical assaults on spouses in later life: What accounts for the link? *Journal of Marriage and the family*, 58, 4, 825-841.

Strong, E. K. (1936). Interest of men and women. *Journal of Social Psychology*, 7, 49-67.

Sugarman, D. B., Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. En Pirog-Good MA, Stets J.E. (Eds), *Violence in Dating Relationships*. New York: Praeger.

Suomi, S. (1979). Peers, play and primary prevention in primate. En M. Kent y J. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Social competence in children*, Vol.3. Hannover: University Press of New England.

Symonds, A. (1979). Violence against women: The myth of masochism. *American Journal of Psychotherapy*, 33, 161-173.

Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. En S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. París, Larousse.

Tajfel, H. (1978). Social categorization, social identity and social comparison. En H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations* (pp. 61-76). London: Academic Press.

- Tajfel, H., (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H., y Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. Austin y S. Wochel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Tauber, M. (1979). Sex differences in parent-child interaction. Styles during a free-play session. *Child Development*, 50, 981-988.
- Tavris, C. (1989). *Anger: The Misunderstood Emotion* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Touchstone Books.
- Tedeschi, J. T. (1983). Social influence theory and aggression. En R. G. Geen and E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and empirical reviews*, Vol. 1. New York: Academic Press. Pp. 135-162.
- Tedeschi, J. T., Smith, R. B., y Brown, R. C., Jr. (1974). A reinterpretation of research on aggression. *Psychological Bulletin*, 81, 540-563.
- Teiger, T. (1980). On the biological basis of sex differences in aggression. *Child Development*, 51, 943-963.
- Terman, L., y Miles, C. C. (1936). *Sex and Personality: Studies in masculinity and femininity*. New York: McGraw-Hill.
- Terman, L. M., y Tyler, L. E. (1954). Psychological sex differences. En L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1064-1140). New York: Wiley.
- Thibault, O. (1978). Conclusions de la 1<sup>a</sup>. Partie: le corps. En E. Sullerot (Dir.), *Le fait féminin*, París: Fayard, Traduc. Castellana: El hecho femenino. Barcelona: Argos Vergara, 1970.

Thomas, D. A., y Robinson, M. (1981). Development of a measure of androgyny for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 1, 195-209.

Thompson, C. (1942). Cultural pressures in the psychology of women. *Psychiatry*, 5, 331-339.

Thompson, C. (1946). Problems of womanhood. En M. R. Green (Ed.), *Interpersonal psychoanalysis: The selected papers of Clara Thompson*. New York: Basic Books.

Thompson, E. H. (1991). The maleness of violence in dating relationships: an appraisal of stereotypes. *Sex Roles*, 24 (5/6), 261-278.

Toby, J. (1966). Violence and the masculine ideal: Some qualitative data. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 364,20-27.

Toch, H. (1969). *Violent men*. Chicago: Aldine.

Tomeh, A., (1978). Sex-role orientation: An analysis of structural and attitudinal predictors. *Journal of Marriage and the Family*, 40, 2, 341-354.

Tomeh, A. (1978). The Family and Sex Roles. *Journal of Asian and African Studies*, 13, 3-4, 276-277.

Tsytsarev, S.V., y Callaham, C.V. (1995). Motivational approach to violent behavior: a cross-cultural perspective. En: Adler, L.; Denmark, F. (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York. Praeger.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., y Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Nueva York: Basil Blackwell.



Twenge, J. (1997). Changes in masculine and feminine traits over time: a meta-analysis. *Sex Roles*, 36, 5/6, 305-325.

Ullian, D. Z. (1976). The development of conceptions of masculinity and femininity. En B. Lloyd y J. Archer (Eds.). *Exploring sex differences*. Londres: Academic Press.

Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34, 1085-1094.

Urberg, K. A. (1982). The development of the concepts of masculinity and femininity. *Sex Roles*, 8, 659-668.

U.S. Department of Justice (1995). *Uniform Crime Reports for the United States, 1994*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation.

Veroff, J. (1977). Process vs. Impact on men's and women's achievement motivation. *Psychology of Women Quarterly*, 1, 283-293.

Villarroya, E., y Báguena, M. J. (1993). Identidad social, adaptación y proceso aculturativo. En J. L. Fernández y A. Martínez (comps.), *Epistemología y procesos psicosociales básicos*, (pp. 267-279). Ed. Eudema. Madrid.

Waas, G. A. (1988). Social attributional biases of peer-rejected and aggressive children. *Child Development*, 59, 969-992.

Walker, L. J. (1979). *The battered woman*. New York: Harper & Row Publishers.

Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.

Walker, L. (1993). The battered woman syndrome is a psychological consequence of abuse. En R. J. Gelles y D. Loseke (Eds.), *Current controversies on family violence* (pp. 133-153). Newbury Park, CA: Sage.

Walter, M., Masters, J. C. (1966). Effects of probability of reward attainment on responses to frustration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 4, 390-396.

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). San Diego, CA: 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), 583-593.

Werner, H. (1948). *The comparative psychology of mental development*. Madison, CT: International Universities Press.

White, J. W. (1983). Sex and gender issues in aggression research. En R. G. Geen, y E. I. Donnerstein (Eds.), *Aggression: Theoretical and Empirical Reviews*, Vol. 2, (pp 1-26). New York: Academic Press,

White, J. W. (1993). *Women's aggression in intimate relationship: A feminist perspective*. Paper presented at Symposium on Transformations: Reconceptualizing Theory and Research with women, 5<sup>th</sup> International Interdisciplinary Congress on Women, San José, Costa Rica, February, 23.

White, J.W., y Humphrey, J.A. (1994). Women's aggression in heterosexual conflicts. *Aggressive Behavior*, 20, 195-201.

White, J.W., y Kowalski, R.M. (1994). Deconstructing the myth of the nonaggressive woman. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 487-508.

Whiting, B., y Edwards, C. P. (1973). A cross-cultural analysis of sex differences in the behavior of children aged three through eleven. *Journal of Social Psychology, 91*, 171-188.

Whitney, I., y Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research, 35*, 3-25.

WHO. (1996). *Violence: A public health priority*. Report of the WHO Global Consultation on Violence and Health. Geneva, 2-3, December, 1996.

Will, J. R., Self, P. A., y Datan, N. (1976). Maternal behavior and perceived sex of infant. *American Journal of Orthopsychiatry, 46*, 135-139.

Williams, J. E., y Best, D. L. (1977). Sex stereotypes and trait favorability on the adjective check list. *Educational and Psychological Measurement, 37*, 101-110.

Willis, C. (1992). The effect of sex role stereotype, victim and defendant ethnicity, and prior relationship on rape culpability attributions. *Sex Roles, 26*, 213-226.

Willis, C. E., Hallinan, M. N., y Melby, J. (1996). Effects of sex role stereotyping among European-American students on domestic violence culpability attributions. *Sex Roles, 34*, 475-491.

Wilson, M. y Daly, M. (1996). Male sexual proprietariness and violence against wives. *Current Directions in Psychological Science, 5, 1*, 2-7.

Wolman, B. B. (ed.) (1982). *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N. Jersey: Prentice-Hall.

Worell, J. (1978). Sex roles and psychological well-being: Perspectives on methodology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 779-791.

Worell, J. (1981). Gender and sex role contributions to life-span development. En R. Lerner (Ed.), *Individuals as contributors to their development: A lifespan perspective*. New York: Academic Press.

Worell, J. (1982). Psychological sex roles: significance and change. En J. Worrel (Ed.), *Psychological development in the elementary years. Educational Psychology series*. New York: Academic Press. London.

Workman, J.E. y Freeburg, E.W. (1999). An Examination of Date Rape, Victim Dress, and Perceiver Variables Within the Context of Attribution Theory. *Sex Roles*, 41 (3/4), 261-277.

Zelli, A. (1992). Aggression and attributions of hostile intent: Validation of a scale of beliefs about the prevalence of aggression in the social world. *Dissertation Abstracts International*, 53, 6-B: 3214.

Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Zillman, D. (1984). *Connections between sex and aggression*. Hillsdale. N.J. Erlbaum.

