



Facultad de Psicología y Educación  
Programa de Doctorado en Psicología

Identificación de riesgos cognitivos y emocionales asociados con la  
conducta agresiva infantil

Tesis Doctoral presentada por Sofía García Salvador

Dirigida por la Dra. Izaskun Orue Sola

La Directora

La Doctoranda

Bilbao, 2016







A mis padres y a Óscar



## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar me gustaría mostrarle mi gratitud a la doctora Esther Calvete Zumalde por haber despertado en mi el “gusanillo” por la investigación, por haberme permitido formar parte del equipo de investigación Deusto Stress Research durante casi tres años de mi vida, y por haber hecho posible que colaborara en proyectos increíbles gracias a los cuales he crecido personal y profesionalmente. ¡Gracias Esther por las oportunidades laborales brindadas!

También me gustaría darle las gracias a mi directora de tesis la doctora Izaskun Orue Sola, gracias Izaskun porque sin tu ayuda este proyecto nunca se hubiera podido materializar. Gracias por tu implicación, por estar siempre accesible, por solventar todas mis dudas, por tu infinita paciencia, por ayudarme en el tema estadístico, pero sobre todo, gracias por recibirme siempre con una sonrisa y por tus fabulosos consejos y frases de aliento en los momentos de bajón. ¡Muchas gracias por todo, te estaré eternamente agradecida!

Además, me gustaría mostrar mi más sincera gratitud a todos los centros escolares que han colaborado en este proyecto, pero sobre todo me gustaría darles las gracias a todos y cada uno de los niños y niñas que han cumplimentado los cuestionarios. ¡Gracias chicos y chicas por haber dedicado parte de vuestro tiempo en rellenar los cuestionarios, todo vuestro esfuerzo ha merecido la pena!

Durante estos años en los que he estado realizando este proyecto, he tenido el placer de trabajar con excelentes compañeros, que se han ido convertido en amigos; Elena, Erika, Joa, Nere, Ainara, Iratxe, Esti, Anik, Lutxi y Julen. Gracias a todos por lo fácil que ha resultado trabajar con vosotros, por lo bien que me habéis hecho sentir siempre, por los momentos de descanso en la “puerta giratoria” y por vuestras muestras

de cariño. ¡Ha sido un placer trabajar con vosotros, espero que algún día el destino nos vuelva a unir y podamos volver a trabajar juntos!

También, me gustaría mencionar a Zahira, compañera y amiga desde hace más de diez años, gracias amiga por compartir esta etapa conmigo, por tus buenos consejos y por permanecer a mi lado.

En este apartado de agradecimientos no podían faltar las personas que me han acompañado durante toda mi vida, mis padres y mi hermano. Gracias ama, papá y Jon porque vosotros también habéis puesto vuestro granito de arena para que este proyecto se llevara a término. Gracias por apoyarme en todas las decisiones que he ido tomando durante el transcurso de mi vida, incluida esta, la de embarcarme en la aventura de hacer la tesis doctoral. Gracias por confiar en mí y en mis posibilidades más que yo misma, gracias por preocuparos siempre por mí y mis inquietudes profesionales, gracias por vuestra ayuda incondicional y por vuestros buenos consejos y palabras de aliento cuando más los necesitaba. ¡Gracias de verdad, no podría estar más orgullosa de la familia que tengo!

Por último, me gustaría darle las gracias a una de las personas más especiales para mí, a mi compañero de vida. Gracias Óscar por crecer a mi lado, por tu eterna paciencia, por haber sido mi “acompañante contrafóbico” durante todos estos años, por apoyarme en esta aventura de hacer la tesis doctoral, por preocuparte siempre por mí aún en la distancia , pero sobre todo, gracias por hacerme tan feliz.

## ÍNDICE

<b>0. Resumen</b> .....	i
<b>0. Abstract</b> .....	iii
<b>0. Introducción</b> .....	1
<b>1. La conducta Agresiva</b> .....	5
1.1. Definición de Agresividad.....	5
1.2. Tipos de Agresividad.....	8
1.2.1. La Agresividad según su Forma (Abierta vs Relacional).....	9
1.2.1.1. Diferencias entre la Agresividad Abierta y Relacional.....	11
1.2.1.2 Diferencias de género en Agresividad Abierta y Relacional.....	12
1.2.2. La Agresividad según su Función (Reactiva vs Proactiva).....	13
1.2.2.1. Diferencias entre la Agresividad Reactiva y Proactiva.....	13
1.2.2.2. Diferencias de género en Agresividad Reactiva y Proactiva.....	16
1.2.3. La Agresividad según su Función y Forma.....	16
1.2.3.1. Diferencias de género en Agresividad según su Función y Forma.....	17
<b>2. El Procesamiento de la Información Social y la conducta agresiva en la</b>	
<b>Infancia</b> .....	19
2.1. El Procesamiento Cognitivo de la Información Social.....	19
2.1.1. Evaluación del Procesamiento de la Información Social.....	21

2.1.2. El Procesamiento Cognitivo de la Información Social y Agresividad.....	22
2.1.2.1. El Procesamiento Cognitivo de la Información Social y Agresividad según su Forma.....	25
2.1.2.2. El Procesamiento Cognitivo de la Información Social y Agresividad según su Función.....	26
2.1.2.3. El Procesamiento Cognitivo de la Información Social y Agresividad según su Función y Forma.....	26
2.2. El Procesamiento Emocional de la Información Social.....	27
2.2.1. El Procesamiento Emocional y Agresividad.....	36
2.2.1.1. Ira y Agresividad.....	36
2.2.1.1.1. Ira y Agresividad según su Forma.....	36
2.2.1.1.2. Ira y Agresividad según su Función.....	37
2.2.1.1.3. Ira y Agresividad según su Función y Forma.....	37
2.2.1.2. La Regulación Emocional y Agresividad.....	38
2.2.1.2.1. La Regulación Emocional y Agresividad según su Forma.....	39
2.2.1.2.2. La Regulación Emocional y Agresividad según su Función.....	40
2.2.1.2.3. La Regulación Emocional y Agresividad según su Función y Forma.....	40
2.2.1.3. La Atribución de la Emoción del Otro y Agresividad.....	40

2.2.1.3.1. La Atribución de la Emoción del Otro y Agresividad según su	
Forma.....	41
2.2.1.3.2. La Atribución de la Emoción del Otro y Agresividad según su	
Función.....	41
2.2.1.3.3. La Atribución de la Emoción del Otro y Agresividad según su Función y	
Forma.....	42
2.3. Diferencias de género en el Procesamiento Cognitivo y Emocional de la	
Información Social.....	42
2.4. El género como moderador entre el Procesamiento Cognitivo y Emocional de	
la Información Social y la Agresividad.....	43
2.5. Relaciones bidireccionales entre el Procesamiento Cognitivo y Emocional de	
la Información Social y la Agresividad.....	46
<b>3. Razonamiento Moral y conducta agresiva en la infancia.....</b>	<b>49</b>
3.1. Definiciones de Moralidad y de Razonamiento Moral.....	49
3.2. Teorías del desarrollo del Razonamiento Moral.....	49
3.3. Razonamiento Moral y Agresividad.....	53
3.3.1. Razonamiento Moral y Agresividad según su Forma.....	55
3.3.1.1. Evaluación Moral o Pensamientos de Aceptación de la agresión y la	
Agresividad según su Forma.....	55

3.3.1.2. Evaluación del daño y Agresividad según su Forma.....	56
3.3.1.3. Justificaciones de evaluación (dominios de razonamiento moral) y la Agresividad según su Forma.....	57
3.3.2. Razonamiento Moral y Agresividad según su Función.....	59
3.3.2.1. Evaluación Moral o Pensamientos de Aceptación de la agresión y la Agresividad según su Función.....	59
3.3.2.2. Evaluación del daño y Agresividad según su Función.....	61
3.3.2.3. Justificaciones de evaluación (dominios de razonamiento moral) y la Agresividad según su Función.....	62
3.3.3. Razonamiento Moral y Agresividad según su Función y Forma.....	63
3.3.3.1. Evaluación Moral o Pensamientos de Aceptación de la agresión y la Agresividad según su Función y Forma.....	63
3.4. Diferencias de género en Razonamiento Moral.....	64
<b>4. Conclusiones parte teórica.....</b>	<b>67</b>
<b>5. Objetivos e Hipótesis.....</b>	<b>69</b>
<b>6. Método.....</b>	<b>75</b>
6.1. Participantes.....	75
6.2 Instrumentos.....	76
6.3 Procedimiento.....	84

<b>7. Resultados</b> .....	87
7.1. Análisis Factoriales de los cuestionarios.....	87
7.1.1. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Valoración Parental de la Agresión Reactiva y Proactiva (Parent-Rating Scale of Reactive-Proactive Aggression; PRPA).....	87
7.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de Razonamiento Moral sobre la Agresividad (Moral Reasoning About Aggression; MRA).....	89
7.2. Relaciones Transversales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función y Forma.....	91
7.3. Relaciones Longitudinales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función y Forma.....	92
7.3.1. Diferencias de género en el Modelo.....	96
7.4. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Forma.....	98
7.5. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función.....	101
7.6. Relaciones Longitudinales entre la Evaluación Moral/Inaceptabilidad de la Agresión, Evaluación del daño y Agresividad según su Forma.....	104

7.6.1. Diferencias de género en las variables relacionadas con la moral y la	
Agresividad según su Forma.....	106
7.7. Uso de los Dominios de Razonamiento Moral, su relación con la Agresión según	
su Forma y diferencias de género.....	107
<b>8. Discusión.....</b>	<b>113</b>
8.1. Validación de cuestionarios.....	113
8.1.1. Validación del cuestionario Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive	
Aggression.....	113
8.1.2. Validación del cuestionario Moral Reasoning about Aggression.....	114
8.2. Relaciones longitudinales entre el Procesamiento de la Información Social y la	
Agresividad según su Función y Forma.....	115
8.3. Diferencias de género en el Procesamiento de la Información Social y la	
Agresividad según su Función y Forma.....	119
8.4. Moderaciones de género entre el Procesamiento de la Información Social y la	
Agresividad según su Función y Forma.....	120
8.5. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la	
Agresividad según su Forma.....	123

8.6. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función.....	125
8.7. Relaciones Longitudinales entre Evaluación Moral/ Inaceptabilidad de la Agresión, Evaluación del daño y la Agresividad según su Forma.....	126
8.8. Diferencias de género en las variables relacionadas con la Moral y la Agresividad según su Forma.....	129
8.9. Uso de los dominios de Razonamiento Moral, su relación con la Agresión según su Forma y diferencias de género.....	132
8.10. Limitaciones e Implicaciones del Estudio.....	135
8.10.1. Conclusiones e Implicaciones Clínicas.....	136
<b>9. Conclusiones Finales.....</b>	<b>141</b>
<b>10. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>145</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>187</b>



## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Distribución de la muestra según género y curso.....	75
Tabla 2. Covarianzas entre los factores de primer orden del MRA.....	91
Tabla 3. Correlaciones entre el Procesamiento de la Información Social y Agresividad según Función y Forma.....	94
Tabla 4. Diferencias de género en el Procesamiento de la Información Social y Agresividad según Función y Forma.....	97
Tabla 5. Diferencias de género en Moral y Agresividad según su Forma.....	106
Tabla 6. Porcentaje y (número) de niños que usan el dominio social convencional, personal, prudencial y moral por género.....	108
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones de Agresividad Abierta y Relacional según el Dominio de Razonamiento Moral empleado.....	110
Figura 1. El Modelo del Procesamiento de la Información Social.....	20
Figura 2. El Modelo Reformulado del Procesamiento de la Información Social.....	35
Figura 3. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Valoración Parental de la Agresión Reactiva y Proactiva (Parent Rating of Reactive and Proactive Aggression; PRPA).....	88
Figura 4. Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de Razonamiento Moral sobre Agresividad (Moral Reasoning about Aggression; MRA).....	90

Figura 5. Modelo estructural estimado de la asociación entre los componentes del Procesamiento de la Información Social en el T1 y la Agresividad según Función y Forma en el T2.....	95
Figura 6. Modelo estructural estimado de las relaciones bidireccionales entre los componentes del Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Forma.....	100
Figura 7. Modelo estructural estimado de las relaciones bidireccionales entre los componentes del Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función.....	103
Figura 8. Modelo estructural estimado de la asociación entre la Moral en el T1 y la Agresividad según su Forma en el T2.....	105
Figura 9. Empleo de los dominios y género en la predicción de la Agresividad Abierta.....	111

## RESUMEN

La agresividad en la infancia actúa como un factor de riesgo para el desarrollo de problemas de ajuste futuros, por ello resulta imprescindible que se detecten aquellos factores predictores de la agresividad infantil, para poder desarrollar programas preventivos y de intervención, encaminados a incidir sobre ellos. El primer objetivo de este estudio fue analizar las relaciones longitudinales entre determinados componentes tanto cognitivos como emocionales (atribución hostil, enfado, disregulación emocional, construcción de la respuesta agresiva y evaluación) del procesamiento de la información social (SIP) y la agresividad infantil según su forma (abierta vs relacional), función (reactiva vs proactiva) y función y forma conjuntamente (reactiva abierta, reactiva relacional, proactiva abierta y proactiva relacional). También se analizó el papel del género como moderador en dichas asociaciones y las relaciones de reciprocidad entre la cognición, emoción y agresión. Otro objetivo fue evaluar la relación entre la moral y la agresión. Específicamente se evaluaron los pensamientos de inaceptación de la agresión y la evaluación del daño como factores predictores de la agresión según su forma, y la relación existente entre el uso de los dominios de razonamiento moral y la agresividad. Además se analizaron las diferencias de género en todas las variables del estudio. La muestra estuvo compuesta de 671 escolares de 9 a 13 años ( $M = 10,18$ ;  $DT = 0,92$ ) que cumplieron medidas del SIP, la moral y la agresividad en dos tiempos con 6 meses de diferencia. Además, 321 padres también contestaron sobre la agresividad de sus hijos/as. Los resultados longitudinales revelaron que los componentes del SIP se asociaron diferencialmente con la agresión según su función y forma. Específicamente, el enfado, la disregulación emocional y la construcción de la respuesta agresiva predijeron positivamente la agresividad reactiva abierta y relacional, mientras que la evaluación positiva de la respuesta agresiva predijo positivamente la agresividad

proactiva abierta y relacional. También se halló que el género moderó la asociación entre el SIP y la agresión, encontrándose asociaciones más fuertes entre los niños, y que existen relaciones de bidireccionalidad entre el SIP y la agresión. Con respecto a la moral, los pensamientos de inaceptación y la evaluación del daño predijeron negativamente la conducta agresiva, y los dominios de razonamiento solo se asociaron con la agresividad abierta, encontrándose las puntuaciones más altas en aquellos que emplearon el dominio social convencional. Los niños puntuaron más alto en la mayor parte de los componentes del SIP, y en agresividad, en cambio, las niñas lo hicieron en inaceptabilidad de la agresión, evaluación del daño y uso del dominio moral. Estos resultados tienen implicaciones clínicas que se discuten en el trabajo.

*Palabras clave:* Procesamiento de la Información Social, moral, agresividad

## ABSTRACT

Aggressiveness in children acts as a risk factor for developing future adjustment problems. Therefore, it is essential to detect the predictors of aggression to develop prevention and intervention programs in order to alleviate such behavioral disturbances. The first objective of this study was to analyze the longitudinal relationships between some cognitive and emotional (hostile attribution, anger, emotional dysregulation, construction of the aggressive response and evaluation) components of social information processing (SIP) and the aggressive behavior by form (overt vs relational), function (reactive vs proactive) and function and form together (reactive overt, reactive relational, proactive overt and proactive relational). The role of gender as a moderator in such relationships and reciprocal associations between cognition, emotion and aggression were also analyzed. Another objective was to evaluate the relationship between moral and aggression. Specifically the role of unacceptability thoughts about aggression and evaluation of harmfulness as predictors of aggression by form, and the relationship between the use of moral reasoning domains and aggression were evaluated. Gender differences in all variables of this study were also evaluated. The sample was composed of 671 scholars aged between 9 and 13 years ( $M = 10.18$ ,  $DT = 0.92$ ) that completed SIP, moral and aggressiveness measures in two times 6 months apart. In addition 321 parents answered about their sons and daughters' aggressive behavior. Longitudinal results revealed that SIP components were associated differentially to aggression by function and form. Specifically, anger, emotion dysregulation and construction of an aggressive response positively predicted reactive overt and relational aggression, while the positive evaluation of the aggressive response positively predicted overt and relational proactive aggression. It was also found that the gender moderated the associations between SIP and aggression, being stronger among

boys, and that there are bidirectional relationships between SIP and aggression. Regarding morality, unacceptability thoughts and the evaluation of harmfulness negatively predicted aggressive behavior and the moral reasoning domains were only associated with overt aggression, being more overtly aggressive those children who used the social convention domain. Boys scored higher on most of the components of the SIP and aggressiveness, however, girls scored higher in unacceptability of aggression, evaluation of harmfulness and the use of the moral domain. These results have clinical implications which are discussed in the work.

*Key words:* Social Information Processing, moral, aggressiveness

## INTRODUCCIÓN

El presente estudio longitudinal pretende analizar el papel que juegan determinados factores cognitivos y emocionales en el desarrollo de la conducta agresiva infantil. En concreto, se analiza la relación existente entre el modo en que los niños evalúan la información del contexto social, el razonamiento moral y la agresión infantil.

En el primer capítulo se aborda la conducta agresiva. Se consideran distintas maneras de conceptualizar la agresión infantil para así poder ver como cada uno de esos tipos de conducta agresiva se asocian diferencialmente con los factores cognitivos y emocionales analizados en el presente estudio. Se diferencia la conducta agresiva según la forma en la que se externaliza, según la función o motivación con la que se ejecuta, y según la función y forma conjuntamente. Atendiendo a la forma de la agresión se puede distinguir entre la agresividad abierta y relacional. La agresividad abierta se trata de conductas verbales o físicas que se realizan con el objeto de dañar al otro, la agresividad relacional, en cambio, es un tipo de agresión que se realiza de modo más encubierto para dañar el estatus social de la víctima. En cuanto a la función, se distinguen otros dos tipos de conducta agresiva: la reactiva y la proactiva. La primera hace referencia a una reacción furiosa ante la percepción de una provocación, y la segunda, en cambio, se trata de una acción más planificada que se ejecuta para conseguir un objetivo deseado. En base a la función y forma conjuntamente se distinguen cuatro tipos de agresión: reactiva abierta, reactiva relacional, proactiva abierta y proactiva relacional.

El segundo capítulo trata sobre los estilos cognitivos y emocionales que se asocian con la agresión. En concreto, se explica el modelo del Procesamiento de la información social (Social Information Processing; SIP; Crick y Dodge, 1994) y los déficits cognitivos y emocionales del SIP que se asocian con la emisión de conductas agresivas. Además, se analiza el papel que juega el género en dichas asociaciones y las

relaciones bidireccionales entre los déficits cognitivos y emocionales del SIP y la agresión.

En el tercer capítulo se trata la moral infantil, específicamente se aborda el papel que juegan los pensamientos de aceptación de la agresión, la evaluación del daño y las justificaciones o dominios de razonamiento moral (según la T<sup>a</sup> del dominio social de Turiel; 2006) en el desarrollo de la conducta agresiva.

Tras esta introducción teórica, en el cuarto capítulo se presenta un breve resumen con las conclusiones que de ella se pueden derivar. Después, en el quinto capítulo se presentan los objetivos e hipótesis planteadas en el estudio. En el sexto, se explica el método utilizado. La muestra estuvo constituida por 671 escolares (322 niños y 349 niñas) de entre 9 y 13 años, y por sus progenitores (321 padres). En el apartado de instrumentos se describen los cuestionarios utilizados, y la manera en la que se tradujeron al castellano y se adaptaron dos de ellos. Y por último, en el procedimiento se expone la manera en la que se planificó y llevó a término este estudio.

En el séptimo capítulo se presentan los resultados de los cuatro modelos evaluados. El primer modelo analiza las relaciones longitudinales entre los componentes del SIP evaluados y la agresividad según su función y forma conjuntamente. Además, en este modelo también se analizó el papel del género como moderador en dichas relaciones. En el segundo y tercer modelo se analizaron las relaciones bidireccionales entre los componentes del SIP y la agresión según su forma, y según su función, respectivamente. Por último, en el cuarto modelo se analizó la moral como factor de riesgo de la agresión según su forma. En concreto, se estudió el papel de los pensamientos de inaceptación de la agresión y de la evaluación del daño como predictores de la agresión. Asimismo, también se analiza el uso de los dominios de

razonamiento moral y su relación con la agresión según su forma. Además, también se presentan las diferencias de género encontradas en las variables de estudio.

Después, se discuten los resultados encontrados en el presente estudio en base a los distintos tipos de conducta agresiva evaluados. Finalmente, se presentan las conclusiones que se derivan de los resultados hallados.



## 1. LA CONDUCTA AGRESIVA

### 1.1. Definición de Agresividad

La agresividad es uno de los conceptos más utilizados en el campo de la Psicología del desarrollo, de la Educación especial y de la Psiquiatría infantil. Sin embargo, qué es lo que se entiende por el término “agresividad” no siempre está claro.

A lo largo de los años han sido presentadas varias definiciones y tipologías de agresividad (Merk, Orobio de Castro, Koops y Matthys, 2005). La palabra agresividad procede del latín *aggressare* que significa “aproximarse, atacar” (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). La definición más comúnmente empleada para el término agresividad es la de Anderson y Bushman (2002), que sostiene que la agresividad humana es cualquier conducta dirigida hacia otro individuo que se lleva a cabo con la intención de causarle daño. Asimismo, el agresor debe creer que esa acción va a dañar al otro y este otro debe estar motivado para evitarla.

El comportamiento agresivo, debe distinguirse de la conducta antisocial. La conducta antisocial se define como un comportamiento por el cual las personas están en desventaja y las formas y normas básicas son violadas. Un ejemplo de tales comportamientos sería mentir, robar, el vandalismo o el absentismo escolar. El comportamiento agresivo en cambio, es una forma específica de conducta antisocial (Kempes, Matthys, de Vries y van Engeland, 2005).

La Psicología, por el momento, no posee un modelo teórico único, que por sí sólo sea capaz de explicar cómo se instaura el comportamiento agresivo en el ser humano, sino que confluyen distintos enfoques y concepciones teóricas, que tratan de esclarecer el fenómeno de la agresividad. Esto da cuenta de su enorme complejidad, por

lo que no podemos optar por la elección de una explicación asociada a una determinada corriente psicológica, sino que debemos tener en cuenta las aportaciones realizadas por las distintas corrientes, en el convencimiento de que cada una contribuye sobre el conocimiento de este fenómeno (Cerezo, 1997). El interés de los psicólogos por el estudio de la conducta agresiva se inició a finales del siglo XIX con William James, quien la definió como un instrumento o herramienta, idea que posteriormente desarrolló más extensamente Freud al considerarla como un impulso innato, casi fisiológico. Pero la primera aproximación empírica sobre este tema no se publicó hasta que en 1939, Dollard y sus colegas de Relaciones Humanas de la Universidad de Yale postularon que la conducta agresiva es la consecuencia inevitable de la frustración ante el fracaso en la consecución de un objetivo deseado (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939). Más tarde, Berkowitz (1989) se dio cuenta de que la Tª original de Dollard y colegas magnificaba la asociación existente entre la frustración y agresión, por lo que reformuló dicha teoría, y propuso que la frustración provoca agresión sólo en la medida que genera emocionalidad negativa. Es decir, Berkowitz teorizaba que la frustración generaba enfado, y que precisamente era el malestar generado por esa emoción, el precipitante de la ejecución de la agresión.

Desde el enfoque psicoanalítico, Freud (1920) consideró, que más profundo que el instinto erótico reina en la vida inconsciente el instinto de muerte, que asoció con la agresión. Sin embargo, psicoanalistas posteriores a Freud, rechazaron esta postura y conceptualizaron la agresividad como un mecanismo de autodefensa necesario y fundamental para la conservación de la vida humana (Fine, 1981).

Por otro lado, desde la perspectiva sociológica (Durkheim, 1938) se propuso que el elemento clave a analizar tenía que ser el grupo en su conjunto y no el individuo, y postuló que la causa determinante de la agresividad no está en los estados de conciencia

individuales, sino en los sucesos sociales que los anteceden. Desde esta óptica, el grupo social funcionaría como una masa que para aliviar la amenaza ante el estrés arrastra con fuerza a sus miembros individuales.

Desde la perspectiva etológica, Lorenz (1966), médico y zoólogo experto en conducta animal, concebía la agresividad como una conducta adaptativa heredada, y propuso que los factores instintivos subyacen a toda conducta humana, incluida la conducta agresiva. Por lo que la agresividad sería un impulso biológicamente adaptado, desarrollado por evolución que facilita la supervivencia tanto del individuo como de la especie.

Por otro lado, las teorías genéticas (Mackal y Jiménez, 1983) postulan que la biología juega un papel crucial en el desarrollo de la conducta humana, y que el comportamiento agresivo, por tanto, es el resultado de una serie de procesos bioquímicos que se producen en el interior del cuerpo humano, en el que las hormonas son determinantes.

Otras propuestas teóricas de la Psicología de este siglo están representadas por modelos conductistas. Bandura (1986) desde la Teoría del Aprendizaje Social propuso que la conducta agresiva es el resultado de un aprendizaje que tiene lugar a través de la imitación de los modelos agresivos y el reforzamiento vicario adquirido por observación. La inmensa mayoría de los estudios empíricos que se llevaron a cabo entre los años 70 y 80 con el objeto de estudiar la conducta agresiva humana, se basaron en esta teoría.

Por último, recientemente se han propuesto nuevos modelos como el Modelo de Desarrollo Transaccional, el Modelo de Influencias Recíprocas y el Modelo Biopsicosocial (Dodge y Pettit, 2003). Estos modelos lo que postulan es que las disposiciones y los factores socioculturales juegan un papel importante en el desarrollo

de la agresividad a temprana edad. Además, también añaden que los procesos cognitivos y emocionales en el niño, incluidos la adquisición de patrones de conocimiento y el procesamiento de la información social median la relación entre las experiencias de vida y los problemas de conducta (Dodge, Coie y Lynam, 2006).

Con respecto a los manuales diagnósticos actuales de los trastornos mentales, mientras el CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, 1992) no aporta un concepto definitivo de agresión, ni especifica subtipos de la misma, considerando esta conducta como un síntoma psiquiátrico inespecífico (Huertas, López-Ibor y Crespo, 2005), el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), en cambio, en su última versión ha incluido un capítulo nuevo denominado “Trastornos de conducta disruptiva y del control de impulsos” en el que incluye los trastornos que en la versión anterior pertenecían al capítulo de “Trastornos de la infancia niñez y adolescencia” y al de “Trastornos del control de impulsos”. Todos los trastornos aquí incluidos se caracterizan por problemas en el autocontrol emocional y conductual. Esta modificación en la nueva versión de un manual diagnóstico tan relevante como el DSM-5, supone un gran avance en el reconocimiento de las repercusiones que los comportamientos agresivos pueden acarrear para la salud mental.

## **1.2. Tipos de Agresividad.**

Dada la multidimensionalidad del fenómeno de la agresividad y la necesidad de concretizarlo para poder hacer más abordable su estudio, durante las últimas décadas han ido surgiendo una serie de tipologías. Según la forma en la que se manifiesta la agresión, se puede distinguir entre la agresividad abierta y la agresividad relacional. Por otro lado, según la función, motivación o intencionalidad del agresor, se puede

distinguir entre la agresividad proactiva o instrumental y la agresividad reactiva (Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003).

### **1.2.1. La Agresividad según su Forma (Abierta vs Relacional).**

La agresividad abierta se define como aquellas conductas verbales y físicas que suponen una confrontación directa con el otro y que se elicitán con el objetivo de dañarle (p.ej., empujar, pegar, amenazar, insultar, etc...; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008). Esta es la forma de agresión más directa por lo que también se le denomina agresión “cara a cara” o “in-your-face” (Buss y Perry, 1992; Coie y Dodge, 1998). Tradicionalmente, la investigación psicológica se ha focalizado en el estudio de este tipo de agresividad, y en concreto en la agresión física ejercida por los chicos (Ruiz, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), puesto que los chicos promulgan más agresividad física que las chicas (Hyde, 1984; Maccoby y Jacklin, 1974), quedando en muchas ocasiones las chicas excluidas de los estudios. No fue hasta los años 80 y 90, cuando la comunidad científica (p.ej., Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992; Cairns, Neckerman, Ferguson y Gariépy, 1989) empezó a interesarse en una amplia gama de comportamientos agresivos que incluían formas de agresión más encubiertas que tenían como objeto dañar las relaciones sociales del otro. Este nuevo tipo de agresión se acuñó bajo tres términos distintos: agresividad indirecta, social o relacional.

N.D. Feshbach (1969) fue el que introdujo por primera vez el término de *agresividad indirecta*, y lo hizo para referirse a aquellas conductas que pretenden hacer daño al otro mediante el rechazo o la exclusión. Posteriormente, Lagerspetz, Björkqvist, y Peltonen, (1988) empleó este mismo término para referirse a las conductas que no suponen una confrontación directa con la víctima, como puede ser cotillear, expandir rumores o excluir a alguien. Más tarde, Cairns et al., (1989) utilizaron por primera vez el

término de *agresividad social*, para aludir a las conductas de manipulación social que pretenden dañar la aceptación del grupo por medio del aislamiento o exclusión social. En 1997, Galen y Underwood emplearon este mismo término para referirse a las conductas que pretenden dañar la autoestima o estatus social de la víctima. Más recientemente Crick y Grotpeter (1995) usaron el término *agresividad relacional* para aludir a actos destinados a dañar las relaciones de amistad o la percepción del otro de pertenencia a un grupo social (p.ej., ignorar o no dejar participar a una persona en actividades grupales). Aunque este último tipo de agresividad puede manifestarse de forma abierta y encubierta, normalmente suele abarcar comportamientos que evitan la confrontación directa con el otro (p.ej., hablar mal de alguien a sus espaldas, expandir rumores malignos, etc.; Buelga, Musitu y Murgui, 2009).

A pesar de que cada uno de estos tres términos (agresividad indirecta, social y relacional) se refiere a conductas ligeramente diferentes (Xie, Cairns, y Cairns, 2005), dado su alto grado de similitud y solapamiento (Archer y Coyne, 2005; Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008) al igual que se ha hecho en otros muchos estudios (p.ej., Archer y Coyne, 2005; Vaillancourt, 2005) durante el trascurso del presente estudio se trataran como términos sinónimos. Se usará el término *agresividad relacional*, por considerarse este el que mejor refleja este tipo de agresiones más implícitas o encubiertas cuya finalidad es dañar las relaciones sociales del otro o su sentimiento de pertenencia a un grupo (Little et al., 2003).

A pesar de que la agresividad abierta y relacional muestran una alta interrelación, lo cual indica que ambas formas de agresividad se solapan (Card et al., 2008; Crick, 1996, 1997; Crick y Grotpeter, 1995), son muchos los estudios que abalan su distinción, es decir, que respaldan que se trata de constructos diferentes (Bowker y

Etkin, 2014; Cuello y Oros, 2013; Grotper y Crick, 1996; Vaillancourt, Brendgen, Boivin, y Tremblay, 2003).

#### **1.2.1.1. Diferencias entre la Agresividad Abierta y Relacional.**

Históricamente, ha existido un mayor interés en el estudio de la agresividad abierta en comparación con la relacional. Los estudios que se han centrado en este tipo de agresión, han encontrado que esta se asocia positivamente con la manifestación de problemas de conducta e hiperactividad (Wolke, Woods, Bloomfield y Karstadt, 2000), con la obtención de malos resultados académicos (Barriga et al., 2002), con el rechazo y menor aceptación por parte de sus iguales (Putallaz et al., 2007; Smith, Rose y Schwartz-Mette, 2010) y negativamente con la obtención de logros (Campbell, Spieker, Burchinal, y Poe, 2006) competencias académicas (Herrenkohl, Catalano, Hemphill y Toumbourou, 2009) y la conducta prosocial (Wolke et al., 2000). Por otra parte, la agresividad relacional se relaciona con el rechazo por parte de los otros, la soledad, afecto depresivo, síntomas de ansiedad y delincuencia (Crick, Casas y Ku, 1999; Crick, Casas y Mosher, 1997; Crick, Ostrov y Werner, 2006; Ellis, Crooks y Wolfe, 2009; Kawabata, Crick y Hamaguchi, 2010; McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson y Olsen, 1996). Sin embargo, es importante señalar que debido a que la mayor parte de los estudios anteriormente señalados han empleado una metodología transversal, no sabemos en qué dirección va la relación entre las variables, ni se pueden establecer relaciones causales entre ellas.

Además, estudios recientes indican que la agresividad relacional en la infancia y adolescencia no se asocia únicamente con consecuencias negativas, sino que también lo hace con positivas. Por ejemplo, Banny, Heilbron, Ames y Prinstein (2011) realizó una investigación multimétodo en la que encontró que la agresión relacional trajo

consecuencias tanto positivas como negativas en las relaciones de amistad de sus ejecutores. Asimismo, en otro estudio se encontró que la agresión relacional correlacionó positivamente con la popularidad percibida (p.ej., Cillessen y Mayeux, 2004), pero estos mismos niños en contraposición con lo que ellos creen, a menudo no son aceptados por sus iguales (p.ej., Bowker, Ostrov y Raja, 2012).

### **1.2.1.2. Diferencias de género en Agresividad Abierta y Relacional.**

Los estudios que han analizado las diferencias de género en agresividad abierta y relacional en muestra infantil y adolescente, coinciden en señalar que la agresividad abierta (tanto física como verbal) es más frecuente en los chicos que en las chicas (Card et al., 2008; Carlo, Mestre, Samper, Tur y Armenta, 2010; Cillessen, Lansu y Van Der Berg, 2014; Cuello y Oros, 2013; Gómez-Garibello y Chaux, 2014). Con respecto a la agresión relacional, los resultados obtenidos no son concluyentes. Algunos estudios señalan que las chicas puntúan significativamente más alto que los chicos en agresividad relacional (Crick et al., 1997; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Mayeaux y Cillessen, 2008; Ostrov y Crick, 2007). Otros estudios, en cambio, no encuentran diferencias estadísticamente significativas entre sexos con respecto a este tipo de agresión (Cuello y Oros, 2013; Delveaux y Daniel, 2000; Lansford, Killeya-Jones, Miller y Costanzo, 2009; Rose y Swenson, 2009; Tapper y Boulton, 2004; Toldos, 2005). Por ejemplo, Card et al. (2008) realizaron un metaanálisis en el que no hallaron diferencias de género estadísticamente significativas en agresividad relacional, aunque las chicas manifestaron una mayor tendencia a emplear este tipo de agresión en comparación con la agresividad abierta. Pero, también hay quienes señalan que son los chicos los que manifiestan agresión relacional en mayor medida (Cillessen et al., 2014; Forrest, Eatough y Shevlin, 2005; Henington, Hughes, Cavell y Thompson, 1999).

### **1.2.2. La Agresividad según su Función (Reactiva vs Proactiva).**

El marco de referencia teórico de la agresión proactiva se encuentra en la Teoría del aprendizaje social de Bandura (1973), que entiende la conducta agresiva como una conducta aprendida controlada por recompensas externas. Por lo tanto la agresión proactiva se podría definir como aquella agresión premeditada y guiada por un objeto concreto, motivada básicamente por una recompensa externa (Dodge, 1991; Dodge y Coie, 1987).

Por otro lado, el origen de la agresividad reactiva se encuentra en el Modelo de Frustración-Agresión revisado por Berkowitz (1990) que propone que la conducta agresiva es una reacción hostil fundamentada en la ira ante la frustración. Por lo tanto, podríamos decir que la agresión reactiva se refiere al uso de la agresión como respuesta ante una ofensa real o percibida (Chaux, 2003).

#### **1.2.2.1. Diferencias entre la Agresividad Reactiva y Proactiva.**

Social, emocional y cognitivamente, la agresión reactiva y proactiva son muy diferentes. Socialmente, los niños y adolescentes agresivos reactivos son en general rechazados, aislados y tienen un estatus social bajo, no tienen muchos amigos en sus grupos. En cambio, los que son agresivos proactivos, aunque no son muy queridos por sus compañeros, sí pueden ser admirados y temidos (Brendgen, Vitaro, Tremblay y Lavoie, 2001), pueden tener un alto nivel de popularidad y ser considerados líderes (Dodge, 1991). Es probable que tengan más amigos que también sean agresivos proactivos, y que entre ellos formen grupos que tienen una buena probabilidad de convertirse en pandillas (Poulin y Boivin, 2002a). Estos estudios parecen indicar, que mientras la agresión reactiva es rechazada socialmente, la proactiva puede ser valorada.

Las emociones también juegan un papel distinto en ambos tipos de agresión. La agresión reactiva está relacionada con dificultades para regular las emociones propias especialmente la ira y la rabia, y con una menor tolerancia a la frustración (Chaux, 2003; Hubbard et al., 2002; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2002). En cambio, la proactiva se asocia con niveles reducidos de reactividad emocional (p.ej., conductancia de la piel y aceleración del ritmo cardiaco; Hubbard et al., 2002) y con rasgos de personalidad de dureza e insensibilidad emocional, los cuales dificultan la manifestación de emociones prosociales como la empatía o la culpa (Frick, Cornell, Barry, Bodin y Dane, 2003; Kruh, Frick y Clements, 2005).

También se han encontrado diferencias en términos cognitivos. La agresión reactiva parece estar relacionada con la tendencia a suponer que otras personas tienen la intención de hacer daño, aunque no haya ninguna información clara sobre las intenciones de los otros (Dodge et al., 1987; Dodge, Lochman, Harnish, Bates y Pettit, 1997). Por otro lado, la agresión proactiva ha sido relacionada con la tendencia a pensar que la agresión es una manera efectiva de obtener beneficios (Crick y Dodge, 1996).

Las diferencias sociales, cognitivas y emocionales anteriormente presentadas, sugieren que la agresión proactiva y reactiva corresponden a fenómenos distintos que pueden estar relacionados con antecedentes distintos y pueden predecir distintos tipos de problemas futuros (Chaux, 2003). Por ejemplo, la agresividad reactiva parece tener orígenes tempranos en el desarrollo de las personas (Vitaro et al., 2002) y se ha asociado con historias de maltrato en la infancia (Ainsworth, 1991; Bowlby, 1969). Por otro lado, tanto la agresividad reactiva como proactiva, están relacionadas con la tendencia a ser agresor en los procesos de bullying, mientras que algunos estudios señalan que la agresividad reactiva está relacionada con mayores niveles de victimización, así como con el trastorno negativista desafiante o el trastorno con déficit

por hiperactividad (Camodeca, Goossens, Terwogt y Schuengel, 2002; Salmivalli y Helteenvuori, 2007; Salmivalli y Nieminen, 2002). En cambio, la agresividad proactiva aparece más tarde y se asocia con la exposición a la violencia interparental (Connor, Steingard, Cunningham, Anderson y Melloni, 2004).

Numerosos estudios han demostrado la existencia de diversos comportamientos problemáticos que pueden pronosticarse a partir de la agresividad proactiva y reactiva en la infancia (Cosi, Vigil-Colet y Canals, 2009). Raine et al. (2006) llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que comprobaron que las puntuaciones en la agresividad proactiva a los 7 años de edad son un buen predictor de la presencia de psicopatía, conductas violentas y delincuencia a los 16 años, mientras que las puntuaciones en agresividad reactiva son un buen predictor de la impulsividad, ansiedad social y hostilidad. Otro ámbito que se ha estudiado es el abuso de sustancias y su relación con la conducta agresiva reactiva y proactiva en la niñez. El resultado fue que la agresividad proactiva está relacionada con el consumo de drogas y alcohol (Connor, Steingard, Anderson y Mellani, 2003; Fite, Colder, Lochman y Wells, 2007).

Hay estudios que han cuestionado la validez de este modelo bidimensional que distingue entre dos tipos de agresividad (proactiva y reactiva) debido a su alto grado de solapamiento (p.ej., Bushman y Anderson, 2001). Los niños que obtienen puntuaciones altas en agresividad proactiva también lo suelen hacer en reactiva y viceversa (Card y Little, 2006; Cosi et al., 2009). Otros muchos estudios (p.ej., Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Hubbard, McAuliffe, Morrow y Romano, 2010; Poulin y Boivin, 2002b; Skripkauskaitė et al., 2015) han constatado la validez de esta distinción argumentando los correlatos diferenciados.

### **1.2.2.2. Diferencias de género en Agresividad Reactiva y Proactiva.**

Los estudios que han reparado en la influencia del género en la manifestación de conductas agresivas según su función no han sido clarificadores al respecto. Por un lado, hay estudios que refieren que no existen diferencias de género en la agresión proactiva y reactiva (Connor et al., 2003; Polman, Orobio de Castro, Koops, van Boxtel y Merk, 2007) pero también hay quienes señalan que sí existen diferencias de género estadísticamente significativas, pero entre ellos tampoco hay consenso. Algunos indican que son los chicos los que manifiestan tasas más altas tanto en agresividad proactiva como en reactiva, en comparación con las chicas (Baker, Raine, Liu y Jacobson, 2008; Calvete y Orue, 2010; Fares, Cabrera, Lozano, Salas y Ramírez, 2012; Orue y Calvete, 2009). Otros indican que únicamente existen diferencias significativas en la agresividad proactiva, manifestando los chicos tasas más elevadas (Little et al., 2003; Sánchez, Moreira y Mirón, 2011), pero también hay quienes encuentran que es en la agresividad reactiva en la que se existen diferencias de género estadísticamente significativas, siendo los chicos más agresivos reactivos en comparación con las chicas de su misma edad (Renauf et al., 2010).

### **1.2.3. La Agresividad según su Función y Forma.**

La mayoría de los estudios sobre agresividad infantil y adolescente que se han hecho hasta la fecha, se han focalizado en uno de los aspectos de la conducta agresiva, bien en su forma (abierta vs relacional) bien en su función (proactiva vs reactiva). Son muy escasos aquellos en los que se han evaluado ambos aspectos de manera conjunta. Sin embargo, investigaciones recientes han subrayado la importancia de considerar la forma y función de la agresión conjuntamente (p.ej., Fite, Stauffacher, Ostrov y Colder, 2008; Fite, Stoppelbein y Greening, 2009; Little et al., 2003; Marsee y Frick, 2007;

Marsee, Weems y Taylor, 2008; Marsee et al., 2011, 2014; Mathieson y Crick, 2010; Murray-Close y Ostrov, 2009; Ostrov y Crick, 2007; Ostrov, Murray-Close, Godleski y Hart, 2013) argumentando que el hecho de evaluar por separado la forma y función de la agresividad nos permite tener una visión complementaria aunque incompleta del fenómeno de la agresividad. Estos autores también indican que lo más adecuado es evaluar ambos aspectos al mismo tiempo, ya que toda conducta además de ejecutarse de un modo en concreto va provista de una intencionalidad, es decir, tiene una determinada función (Little et al., 2003; Ostrov et al., 2013). Aplicando esta nueva conceptualización de la agresión, la forma (abierta vs relacional) y la función (reactiva vs proactiva) de la agresión se combinan dando lugar a cuatro subtipos de conducta agresiva: *reactiva abierta*, *reactiva relacional*, *proactiva abierta* y *proactiva relacional*. Estudios recientes han constatado la validez de este modelo cuatridimensional de la agresión (Marsee y Frick, 2007; Marsee, et al., 2008; Marsee et al., 2011, 2014; Ostrov et al., 2013; Prinstein y Cillessen, 2003).

#### **1.2.3.1. Diferencias de género en Agresividad según su Función y Forma.**

Entre aquellos estudios que han analizado las diferencias de género en la agresividad según la función y forma conjuntamente en niños y adolescentes, parece haber un consenso con respecto a que son los chicos los que puntúan más alto en ambos tipos de agresión abierta (reactiva y proactiva; Marsee et al., 2011; Marsee et al., 2014; Ostrov y Crick, 2007). Con respecto a la agresividad relacional, las conclusiones son discordantes, mientras algunos indican que en la agresividad reactiva y proactiva relacional no existen asociaciones significativas con respecto al género (Bailey y Ostrov, 2008; Marsee et al., 2014) otros indican que son las chicas las que hacen uso en mayor medida de la agresión reactiva relacional, no existiendo diferencias de género en la proactiva relacional (Marsee et al., 2011). Son necesarios más estudios sobre género y

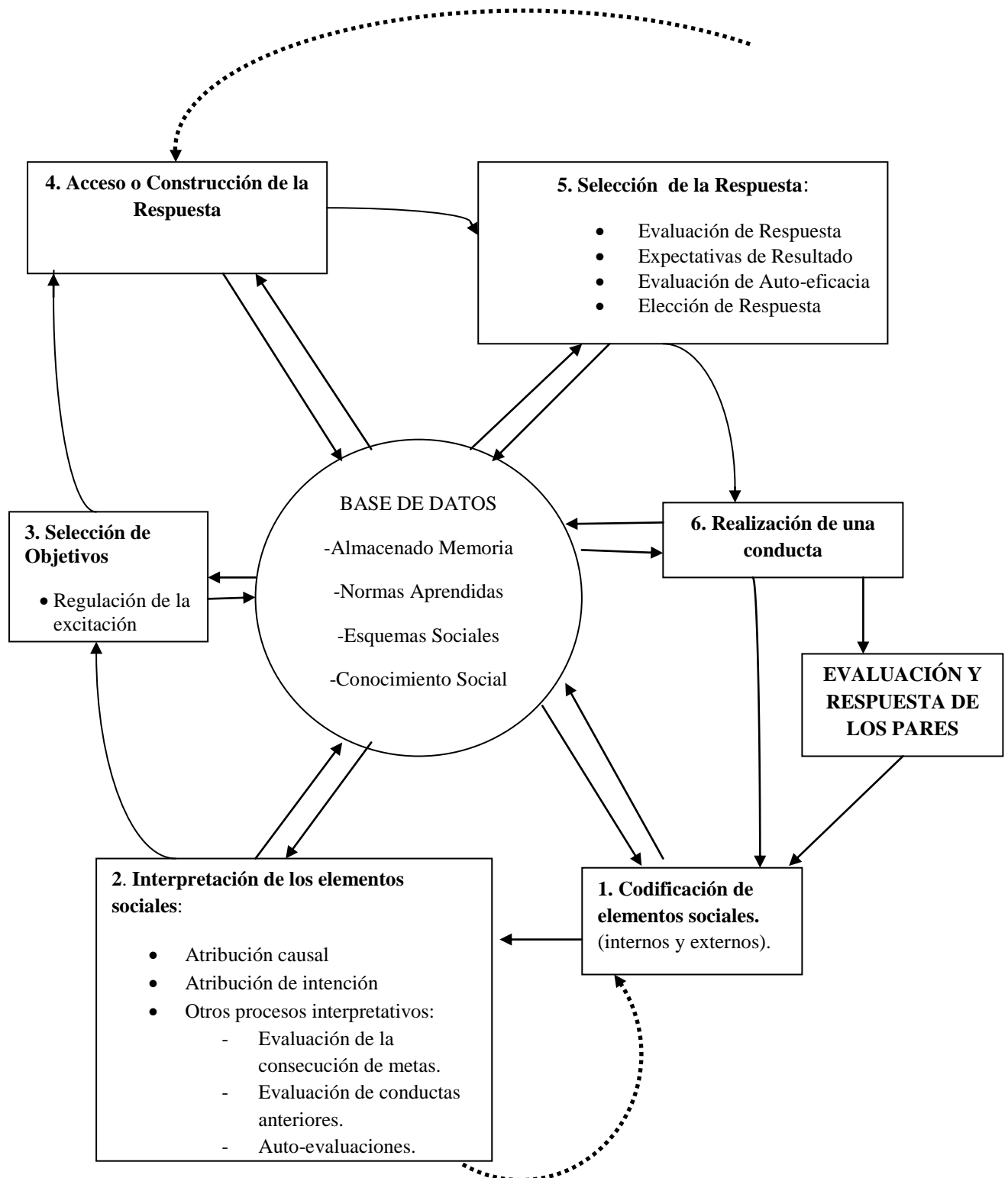
agresividad según función y forma, con el objeto de que se esclarezca la relación entre el género y los dos subtipos de agresividad relacional.

## **2. EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL Y LA CONDUCTA AGRESIVA EN LA INFANCIA**

### **2.1. EL Procesamiento Cognitivo de la Información Social.**

El Procesamiento de la Información Social (*Social Information Processing, SIP*; Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986) es uno de los modelos que más se han empleado en el ámbito de la psicología para estudiar la agresividad infantil y adolescente, ya que este permite explicar la relación existente entre la cognición y la conducta a lo largo del desarrollo. La idea que subyace a este modelo es que cada niño comprende e interpreta de manera diferente los actos sociales a los que se enfrenta, y que estas diferencias junto a las capacidades biológicamente determinadas y la base de datos de memorias de experiencias pasadas que posee, influyen en su comportamiento actual (Lemerise y Arsenio, 2000). Este modelo propone que los niños cada vez que se enfrentan a una situación social ambigua realizan seis pasos mentales secuencialmente antes de llevar a cabo una conducta competente: (1) codifican los elementos sociales relevantes, (2) hacen una interpretación y representación mental de esos elementos, (3) seleccionan sus objetivos ante esa situación, (4) acceden desde la memoria a posibles respuestas, o si la situación es novedosa las construyen en respuesta a las señales sociales, (5) evalúan las respuestas en función de su adecuación y efectividad para la situación en la que se encuentran y (6) realizan una conducta.

Según este modelo, la agresividad infantil sería el resultado de la ocurrencia de una serie de déficits y distorsiones cognitivas que se suceden durante los cinco primeros pasos mentales realizados por los niños cuando se enfrentan a situaciones sociales ambiguas.



Figural. El modelo del Procesamiento de la Información Social. Fuente: Crick y Dodge (1994).

### **2.1.1. Evaluación del Procesamiento de la Información Social.**

La manera más habitual de evaluar el procesamiento de la información social es mostrándole al niño de cinco a diez escenas de provocación ambigua. El formato de presentación de las escenas es variado; pueden ser leídas por el evaluador (p.ej., Hughes, Meehan y Cavell, 2004), presentadas en formato visual mediante viñetas o video-viñetas (p.ej., Irvin y Walker, 1994), en audio (p.ej., Orobio de Castro, Merk, Koops, Veerman y Bosch, 2005) o en formato audiovisual (p.ej., Kupersmidt, Stelter y Dodge, 2011). Después de la presentación de las escenas se le indica al niño que imagine que él es el receptor de esa provocación y que conteste a unas cuestiones que se le formularán a continuación con el objeto de evaluar sus cogniciones en cada uno de las escenas. Estas preguntas pueden ser presentadas en forma de preguntas abiertas, de elección múltiple o de calificación de escala. Aunque hay algunas etapas del procesamiento de la información social como la codificación y la generación de respuestas, que son difíciles de medir mediante cuestionarios cerrados, el resto de las etapas se han evaluado con éxito a través de ellos (p.ej., Shahinfar, Kupersmidt y Matza, 2001).

La mayor parte de los estudios del procesamiento de la información social se han realizado con muestra infantil o adolescente anglosajona, por lo que son muy pocos los instrumentos del SIP adaptados a muestra española. Orue y Calvete (2009) realizaron la adaptación al castellano del cuestionario What Do You Think (WYT, Conduct Problems Prevention Research Group, 2002). Este instrumento permite evaluar en niños de 8 a 12 años, cinco componentes del SIP: atribución de intención, emoción, establecimiento de objetivos, selección de respuesta y evaluación de las respuestas. El análisis factorial confirmatorio apoyó la estructura de estos cinco componentes.

Además de este, existen otros instrumentos adaptados a muestra española. Calvete y Orue (2009) elaboraron el Cuestionario del Procesamiento de la Información (CPIS). El CPIS está diseñado para evaluar en adolescentes de 12 a 17 años aspectos cognitivos y emocionales del procesamiento de la información social agrupados en cuatro componentes: interpretación (atribución de intención hostil y de emociones positivas de los demás), enfado, estrategias disfuncionales de regulación emocional y selección de respuestas agresivas. El análisis factorial confirmatorio apoyó la estructura del cuestionario.

Posteriormente, se desarrollaron otros dos cuestionarios en lengua española con el objeto de evaluar el modo en el que los y las adolescentes procesan la información en un contexto de conflicto con sus progenitores (The Social Information Processing in Child-Parent Conflicts Questionnaire; Calvete, Gámez-Guadix y García-Salvador, 2015) y pareja (The Social Information Processing Questionnaire in Dating Conflicts, *SIPQ-DC*; Calvete, Orue, Gámez-Guadix y López de Arroyabe, 2016). Los análisis factoriales confirmatorios apoyaron la estructura de ambos instrumentos de evaluación constituidos por cinco componentes del SIP: atribución hostil, ira, acceso a la respuesta agresiva, evaluación de la respuesta agresiva y empatía (Calvete et al., 2015, 2016).

### **2.1.2. El Procesamiento cognitivo de la información social y Agresividad.**

Son muchos los estudios, que basándose en el modelo del procesamiento de la información social, han centrado su interés en el estudio de la relación entre la cognición y la conducta agresiva en la infancia y adolescencia.

Los estudios que han evaluado la asociación entre la codificación de los elementos sociales (paso 1 del SIP) y la agresividad, han encontrado que los niños y adolescentes agresivos atienden más selectivamente a los elementos hostiles (Dodge,

Pettit, McClaskey y Brown, 1986) y codifican menos información relevante del contexto (Matthys, Cuperus y Van Engeland, 1999). El paso 2 del SIP, la interpretación y representación mental, es el paso del SIP que más interés científico ha suscitado y sobre el que más estudios se han realizado (Dodge et al., 2006). Los resultados de los estudios sobre este componente coinciden en señalar que los sujetos agresivos atribuyen más intenciones hostiles a las conductas de los otros (Calvete et al., 2015; Cillessen et al., 2014; Orobio de Castro, Veerman, Koops, Bosch y Monshower, 2002; Zelli, Dodge, Lochman y Laird, 1999). Además, los niños y adolescentes agresivos suelen tener expectativas de reciprocidad con respecto a la hostilidad, las cuales a menudo se ven reforzadas por interacciones negativas y hostiles con los iguales. Por ejemplo, los niños agresivos son más propensos a esperar hostilidad tras un evento social negativo, y menos propensos a confiar en el futuro en el igual infractor (Burgess, Wojslawowicz, Rubin, Rose-Krasnor y Booth-LaForce, 2006).

Los estudios que se han centrado en el paso 3 (selección de objetivos) indican que los niños y adolescentes agresivos tienen objetivos más hostiles que los no agresivos (como por ejemplo; venganza, dominación y búsqueda del beneficio propio; Erdley y Asher, 1996; Rabiner y Gordon, 1992). Murphy y Eisenberg (2002) realizaron un estudio con niños de 7 a 11 años, en el que encontraron una asociación entre la selección de objetivos poco amistosos de los participantes y su conducta. Es decir, los niños que informaban de objetivos menos amistosos eran los que puntuaban más alto en conducta disruptiva. En esta misma línea, más recientemente Kupersmidt et al. (2011) hallaron una correlación positiva y estadísticamente significativa entre los objetivos de venganza y dominación de los participantes y la conducta antisocial de los mismos.

Aquellos que han evaluado el paso 4 del SIP (acceso o construcción de la respuesta) indican que los niños y adolescentes agresivos generan más respuestas

agresivas que los no agresivos (Asarnow y Callan, 1985; Bellmore, Witkow, Graham y Juvonen, 2005; Matthys et al., 1999; Quiggle, Garber, Panak y Dodge, 1992). Antes de comentar los resultados encontrados por los estudios que se han centrado en el análisis del quinto paso del SIP, es importante señalar que existe una notable diferencia entre acceder o construir una respuesta ( 4º paso del SIP) y elegirla para llevarla a término (5º paso). A medida que los niños van creciendo, van adquiriendo una mayor madurez cognitiva la cual les permite dejar pasar un mayor intervalo de tiempo entre el acceso a la respuesta y su manifestación, tiempo que aprovechan para hacer una evaluación mental más exhaustiva de las consecuencias que les acarrearía el hecho de realizar tal conducta (Orue y Calvete, 2009).

Dos aspectos importantes que afectan a la evaluación o selección de respuesta (paso 5 del SIP) son por una parte las expectativas de autoeficacia del niño a la hora de desarrollar la conducta elegida. Y por otra parte, las creencias acerca de la consecución de los objetivos deseados mediante la realización de la misma. Los estudios que se han centrado en este 5º del paso SIP, han hallado que los niños y adolescentes agresivos en comparación con los no agresivos, se ven más capacitados para realizar conductas de tipo agresivo y menos capacitados para inhibir este tipo de impulsos en situaciones en las que perciben una amenaza directa hacia ellos (Erdley y Asher, 1996; Quiggle et al., 1992; Smithmyer, Hubbard y Simons, 2000). Además, los niños y adolescentes agresivos consideran que las conductas agresivas les llevarán a obtener sus objetivos deseados (Perry, Perry y Rasmussen, 1986; Smithmyer et al., 2000) y, en general, atribuyen consecuencias positivas a la realización de las mismas (Deluty, 1983; Fontaine, Burks y Dodge, 2002; Fontaine, Yang, Dodge, Bates y Pettit, 2008; Smithmyer et al., 2000).

### **2.1.2.1. El Procesamiento cognitivo de la información social y Agresividad según su Forma.**

Los estudios que han evaluado la relación entre el SIP y la agresividad infantil y adolescente según su forma (abierta vs relacional), han encontrado que la agresividad abierta se relaciona con la interpretación hostil de la intencionalidad del otro en situaciones de provocación ambigua (paso 2 del SIP), con el acceso desde la memoria a respuestas agresivas (paso 4 del SIP) y con mayores expectativas de autoeficacia al ejecutar la agresión (paso 5 del SIP; Crick y Dodge, 1994). Sin embargo, la asociación entre la agresividad relacional y el SIP cognitivo no está del todo clara. Algunos estudios han encontrado que la agresividad relacional se asocia con la atribución hostil en situaciones de provocación ambigua que suponen una amenaza a la aceptación del grupo de iguales (Crick, 1995; Crick, Grotpeter y Bigbee, 2002; Yeung y Leadbeater, 2007; Werner, 2012). Sin embargo, otros estudios, no apoyaron la asociación entre la agresividad relacional y la atribución hostil (p.ej., Crain, Finch, y Foster, 2005; Nelson, Mitchell y Yang, 2008). Además, los estudios que han analizado la asociación entre otros pasos del SIP y este tipo de agresividad (como por ejemplo, la evaluación de la respuesta) indican que no existen patrones únicos de procesamiento cognitivo que se asocien con la agresividad relacional (p.ej., Crick y Werner, 1998; Delveaux y Daniels, 2000; Werner, Cassidy y Juliano, 2006).

De lo anteriormente mencionado, se puede concluir, que parece haber una asociación clara entre los pasos de interpretación (atribución hostil), acceso o construcción de la respuesta y evaluación o selección de la respuesta del procesamiento cognitivo del SIP y la agresividad abierta. Mientras que con lo que respecta a la asociación entre el SIP cognitivo y la agresividad relacional, los datos no son

concluyentes, por lo que se requiere más investigación con el objeto de esclarecer este último tipo de asociación.

#### **2.1.2.2. El procesamiento cognitivo de la información social y Agresividad según su Función.**

Las investigaciones que han analizado la relación entre el SIP y la agresividad según la motivación del agresor indican que la agresividad proactiva y reactiva se relacionan con diferentes pasos del SIP. La agresividad reactiva correlaciona con errores en la codificación (Dodge y Coie, 1987) e interpretación de la intención del otro o atribución hostil (Crick y Dodge, 1996; Dodge y Coie, 1987; Kempes, Matthys, Maassen, van Goozen y van Engeland, 2006; Kupersmidt et al., 2011; Nas, Orobio de Castro y Koops, 2005; Orobio de Castro et al., 2005; Yaros, Lochman, Rosenbaum y Jimenez-Camargo, 2014). Mientras que la agresividad proactiva lo hace con la selección de objetivos hostiles (Crick y Dodge, 1996; Orue y Calvete, 2009; Smithmyer et al., 2000) y con la evaluación positiva de la respuesta agresiva (Crick y Dodge, 1996; Dodge y Coie, 1987; Dodge et al., 1997; Kupersmidt et al., 2011; Orue y Calvete, 2009; Smithmyer et al., 2000). Por lo tanto, se podría concluir que la agresividad reactiva se relaciona con déficits en los primeros pasos del SIP mientras que la proactiva se asocia con los sesgos en los últimos pasos del SIP.

#### **2.1.2.3. El procesamiento cognitivo de la información social y Agresividad según su Función y Forma.**

Hasta la fecha, la mayoría de los estudios que basándose en el modelo del SIP han tratado de evaluar la relación existente entre la agresividad y la cognición, se han focalizado o bien en la forma o en la función de la conducta agresiva. Son muy escasos los que han reparado en la asociación entre el SIP cognitivo y la categorización de la

agresividad según su función y forma conjuntamente, y los que hay se han focalizado en la atribución hostil y han empleado mayoritariamente metodología transversal (véase para excepciones; Murray-Close, Ostrov, Nelson, Crick y Coccaro, 2010) por lo que no se puede determinar en qué dirección va la relación entre las variables, ni se pueden atribuir relaciones causales entre ellas. Por ejemplo, Marsee y Frick (2007) encontraron que la atribución hostil no se asoció con ninguno de los cuatro tipos de agresividad evaluados (reactiva abierta, reactiva relacional, proactiva abierta y proactiva relacional) y que las expectativas positivas de la agresión se asociaron únicamente con la proactiva abierta. En cambio, otros estudios realizados con muestra adulta, encontraron que la agresividad reactiva relacional (evaluada en situaciones de provocación relacional; Bailey y Ostrov, 2008; Murray-Close et al., 2010) y la agresividad reactiva abierta (medida a través de escenarios de provocación abierta) correlacionaron significativamente con la atribución hostil (Bailey y Ostrov, 2008). Es necesario que se hagan más estudios sobre el SIP cognitivo y la agresividad según su función y forma conjuntamente, para que se pueda esclarecer la relación entre cada uno de los pasos del SIP y los diferentes tipos de agresividad.

## **2.2. El Procesamiento Emocional de la Información Social.**

Los niños crecen y se desarrollan en un contexto social en el que cada día tienen que hacer frente a múltiples interacciones con otras personas. Estas situaciones sociales, no son situaciones neutras, sino que suscitan en ellos cogniciones y emociones. Según los teóricos de la emoción, en las situaciones sociales de incertidumbre o de conocimiento incompleto el procesamiento emocional cobra especial relevancia, puesto que puede desempeñar un rol adaptativo o desadaptativo, relegando o dejando en un

segundo plano las demandas del procesamiento de la información necesarias para que el niño ejecute una acción (Damasio 1994; Jenkins y Oatley, 1996).

Aunque Crick y Dodge (1994) reconocían la importancia del papel de la emoción en el procesamiento de la información social no la integraron explícitamente en su modelo, argumentando que la naturaleza cognitiva del mismo impedía realizar un examen exhaustivo de la contribución de la emoción al procesamiento de la información social. Fueron Lemerise y Arsenio (2000) los que posteriormente reformularon el modelo propuesto por Crick y Dodge (1994) introduciéndola. Estos autores postulaban que las diferencias individuales tanto en la emocionalidad (intensidad con la que se experimentan y expresan las emociones; Eisenberg y Spinrad, 2004) como en la regulación emocional (capacidad para manejar y modificar la reactividad y expresividad emocional; Eisenberg y Spinrad, 2004) pueden influir en cada uno de los pasos del SIP. En definitiva, apuntaban que la integración de la emoción al SIP contribuía a ampliar el poder explicativo del modelo. En la figura 2 se presenta este modelo reformulado.

Crick y Dodge (1994) en su modelo original, indicaban que las señales emocionales internas se codifican e interpretan junto con las señales externas de la situación y que estas señales emocionales pueden influir en estos procesos de codificación e interpretación (pasos 1 y 2 del SIP). Un estudio de Orobio de Castro et al. (2005) logró dar validez empírica a la idea de que las emociones internas de los niños se codifican e interpretan junto con el resto de los estímulos presentes en el contexto social. En él se les presentó a niños de entre 7 y 13 años unas viñetas auditivas de provocación entre iguales. El resultado que se obtuvo es que los niños agresivos puntuaron más alto en enfado que aquellos que no eran agresivos. Otro estudio de Orobio de Castro, Slot, Bosch, Koops y Veerman (2003) logró constatar empíricamente

la idea de que la emocionalidad se relaciona significativamente con los dos primeros pasos del SIP. En él se indujo a varones agresivos de entre 9 y 13 años un estado de ánimo negativo mediante la provocación de un igual, y se encontró que aquellos que evaluaban más alto en enfado eran los que atribuían más intenciones hostiles al otro. Y que además, esta tendencia de los chicos agresivos a atribuir intenciones hostiles a sus compañeros, se agravaba cuando estaban en un estado emocional negativo.

A lo anteriormente mencionado, Arsenio y Lemerise (2000) añadieron que existen otras señales emocionales que pueden actuar como una importante fuente de información y que también deben ser codificadas e interpretadas, que son las emociones del otro. Estos autores subrayaron la función reguladora de las señales afectivas. La emoción propia y del otro proporcionan al sujeto información de cómo transcurre el evento social, lo cual le permitirá ir amoldando su conducta en función de la situación. La función reguladora mutua de las señales emocionales, suele funcionar mejor cuando la interacción social se da entre personas con un vínculo estrecho (como por ejemplo entre padres e hijos, o entre amigos íntimos) ya que entre ellos es más fácil leer e interpretar las señales emocionales. Por lo tanto, la naturaleza de los lazos emocionales existente entre la pareja de interacción, también puede influir en la codificación e interpretación de la información social. Los estudios que han analizado la relación entre la atribución de la emoción y la agresividad señalan que los niños y adolescentes agresivos suelen hacer un etiquetaje atípico de la emocionalidad del otro (Izard, Schultz y Ackerman, 1997) y además suelen tener dificultades a la hora de interpretar tanto sus emociones como las emociones de los demás (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012), y déficits en su comportamiento expresivo (Casey, 1996; Shields y Cicchetti, 1998).

Con respecto a la codificación y a la interpretación (los dos primeros pasos del SIP), Lemerise y Arsenio (2000) finalmente señalan que ambos pueden estar influidos

por el estado de ánimo y nivel de activación de la emoción. Es decir, los niños cuando se enfrentan a una situación social, es más probable que focalicen su atención y por lo tanto codifiquen aquellos estímulos acordes con su estado emocional, lo cual influirá en su posterior interpretación de la información social. La intensidad con la cual los niños experimentan las emociones y su habilidad para regularlas, también influirá en lo que el niño perciba, y en el significado que atribuya a la situación. Un estudio realizado por Orobio de Castro et al. (2003) logró constatar empíricamente la asociación entre la intensidad de la emoción y la interpretación del contexto social, hallando que la interpretación de la intencionalidad negativa del otro (atribución hostil) de los varones agresivos de entre 9 y 13 años sujeto de estudio aumentaba a medida que se inducía en ellos un estado de ánimo negativo a través de la provocación por parte de un igual. Otro estudio realizado con posterioridad por Orobio de Castro et al. (2005) constató la asociación entre la interpretación y la regulación emocional. Específicamente, halló que aquellos varones que atribuían al perpetrador intencionalidad negativa y sentimientos de felicidad tras la agresión, eran los que puntuaban más bajo en el empleo de estrategias adaptativas de regulación emocional.

Crick y Dodge (1994) también reconocieron la influencia de la emoción en la selección de objetivos (tercer paso del SIP). Según ellos, las metas u objetivos que se pueden plantear los niños son de dos tipos: internas (p.ej., mantenimiento o regulación de la emoción) o externas, dentro de estas últimas a su vez se distinguen las metas instrumentales (p.ej., conseguir un juguete) y las sociales relacionales (p.ej., convencer a otro niño para que juegue con él). De acuerdo con estos autores, las emociones actuarían como potenciadoras de objetivos concretos. Existen estudios que han dado validez empírica a lo mencionado (p.ej., Harper, Lemerise y Caverly, 2010; Lemerise, Harper, Caverly y Hobgood, 1998; Murphy y Eisenberg, 2002). Lemerise et al. (1998)

realizaron un estudio en el que encontraron que el estar de mal humor aumentaba las posibilidades de que los niños eligieran metas instrumentales, mientras que el estar de buen humor aumentaba las posibilidades de que los niños eligieran metas que les ayudaran a mantener ese estado de ánimo positivo. En esta misma línea, Murphy y Eisenberg (2002) realizaron un estudio con niños de 7 a 11 años en el que examinaron la relación entre las emociones típicas de los niños en situaciones de conflicto entre iguales (ira y tristeza) y sus objetivos. Los resultados de este estudio corroboraron la asociación entre la emoción y la selección de objetivos. Los niños que puntuaron alto en ira se decantaron por objetivos poco amistosos mientras, que los que puntuaron alto en tristeza lo hicieron por objetivos amistosos. Otro estudio más reciente (Harper et al., 2010) realizado con niños de 6 a 8 años, en el que se indujeron distintos estados anímicos a los participantes (alegría y enfado), se encontró que la emoción de enfado incrementaba la focalización sobre objetivos instrumentales. Finalmente, Crick y Dodge (1994), afirmaban que la selección de objetivos y/o el logro de los mismos también puede cambiar la emoción.

Con lo que respecta a este tercer paso del SIP, Lemerise y Arsenio (2000) añadieron que las señales afectivas de los otros también pueden afectar a la selección de objetivos del niño. Las señales afectivas positivas pueden promover objetivos que inciten la cohesión social, mientras que las negativas pueden promover objetivos contrarios a la afiliación con los demás (Sroufe, Schork, Motti, Lawroski y LaFreniere, 1984). Además, la intensidad con la que los niños experimentan esas emociones y su capacidad para regularlas también puede determinar el tipo de objetivo perseguido por los niños en los encuentros sociales (Buckley y Saarni, 2006; Saarni, 1999). Finalmente, añaden que la naturaleza de los lazos emocionales entre el niño y el otro envuelto en la interacción social, puede influir en la selección del objetivo. Según estos autores, las

interacciones con personas con las que se tienen lazos afectivos estrechos promueven la selección de objetivos sociales relacionales, en cambio, la interacción con personas con las que no se tienen lazos emocionales elicitaba otro tipo de metas como pueden ser el abandono o la venganza.

Con respecto al acceso o construcción de la respuesta (cuarto paso del SIP), el modelo de Crick y Dodge formulaba que podía estar influenciado por la emoción que sentía en ese momento el sujeto, y que el acceso a un tipo de respuesta en particular puede a su vez modificar tal emoción. Ambas posibilidades son congruentes con la idea de que las representaciones de las experiencias pasadas están influenciadas por un componente afectivo (Damasio, 1994; Levine y Bluck, 2004). Por lo tanto, según estos autores el sentirse enfadado, asustado o feliz puede llevar a acceder a diferentes tipos de respuestas. Dado que las representaciones de las respuestas incluyen un componente afectivo, el hecho de acceder a una estrategia particular inducirá ciertas emociones. Por ejemplo, si el empleo de estrategias de evitación está asociado con una reducción de la ansiedad, el mero hecho de acceder a ese tipo de respuesta generará en la persona una reducción en sus niveles de miedo. Otro proceso emocional que resulta determinante en la construcción de la respuesta es la capacidad con la que cuentan los niños a la hora de regular sus emociones (regulación emocional). La capacidad de regular las emociones en situaciones desafiantes hace posible el acceso a un mayor número de respuestas posibles, y la evaluación desde múltiples perspectivas (cognitivas y afectivas; paso 5 del SIP) lo cual debería facilitar la selección de la respuesta más viable o competente para esa situación (Buckley y Saarni, 2006; Saarni, 1999). Estudios sobre regulación emocional y competencia social en la infancia probaron empíricamente esta última idea. Los niños que emplean estrategias de regulación emocional adaptativas en las interacciones, tienen mayor probabilidad de involucrarse en intercambios

positivos que aquellos que no son capaces de regular su activación emocional (Calkins, Gill, Johnson y Smith, 1999; Eisenberg, Fabes, Guthrie y Reiser, 2000; Eisenberg, Hofer y Vaughan, 2007; Hanish et al., 2004; Kim y Cicchetti, 2010; Lopes, Salovey y Straus, 2003; Rose-Krasnor y Denham, 2009)

Con lo que respecta a la evaluación de la respuesta (5º paso del SIP), Crick y Dodge (1994) sugieren que las expectativas que los niños tienen sobre las consecuencias emocionales que pueden acarrear sus respuestas, son una pieza clave en el proceso de evaluación. Puesto que estas expectativas emocionales contribuyen sobre el desarrollo socio-moral y la conducta (Arsenio, Adams y Gold, 2009; Arsenio, Gold y Adams, 2006; Arsenio y Lover, 1995). A esto Lemerise y Arsenio (2000) añadieron que los lazos emocionales que el niño tiene con el otro envuelto en la interacción social y/o la reputación del otro también influirán en la evaluación de la respuesta. Es decir, los niños suelen estar más dispuestos a tener en cuenta y a analizar las repercusiones que su respuesta puede acarrear en el otro, cuando la persona con la que interactúa es importante para él.

Con respecto a la realización de la conducta (6º paso del SIP), Crick y Dodge (1994), indican que la intensidad con la cual se experimentan las emociones, y la capacidad de los niños para regularlas, puede influir en la promulgación de la respuesta. Por ejemplo, bajo condiciones de calma, los niños son capaces de dar respuestas acordes a la situación difícil por la que están pasando (Underwood, 1997), pero en cambio, bajo condiciones altamente estresantes, esta capacidad no puede ser puesta en práctica (Parker y Hubbard, 1998). La capacidad de flexibilizar y de mostrar las emociones adecuadas al contexto social, requiere que el niño posea un control de su propia expresividad emocional, y que tenga sensibilidad al contexto situacional desde varias perspectivas (Buckley y Saarni, 2006; Saarni, 1999).

Por último, Crick y Dodge (1994), refieren que las señales emocionales (tanto propias como de los otros) también pueden ser una fuente de información con respecto al éxito o fracaso de la elicitación de su respuesta (Hoffman, 2000; Malti y Latzko, 2010). Por ejemplo, si el propósito de un niño es conseguir jugar con el juguete de otro niño, por sus experiencias pasadas sabrá que el hecho de hacer una petición amable o positiva aumentará las posibilidades de éxito, consiguiendo que el otro niño acceda a dejarle su juguete o incluso se ofrezca a jugar con él. Pero, por lo contrario, sabe que hacer una petición demandante o negativa hará que el otro niño se enfade y se muestre resistente a dejarle su juguete, y por lo tanto fracasará tanto a la hora de conseguir el juguete del otro como a la hora de conseguir un compañero de juegos (Lemerise y Arsenio, 2000). Por lo tanto, según Crick y Dodge (1994), las emociones que el niño externaliza cuando promulga su respuesta influirán en la emoción del otro, la cual a su vez influirá en su reacción, y por lo tanto, determinará el resultado de ese encuentro.

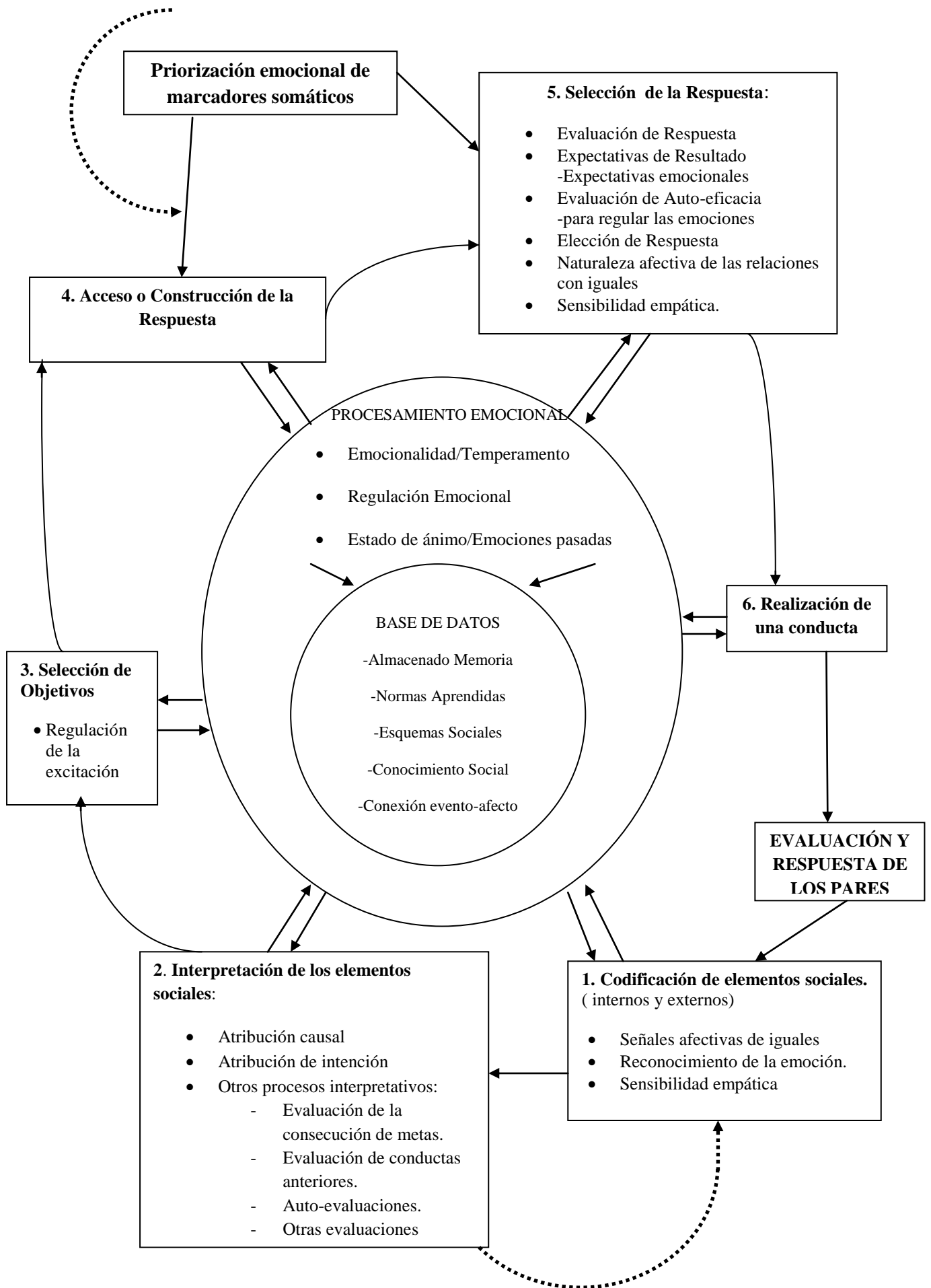


Figura 2. El Modelo Reformulado del Procesamiento de la Información Social.

Fuente: Crick y Dodge (1994).

## **2.2.1. El procesamiento Emocional y Agresividad**

### **2.2.1.1. Ira y Agresividad**

Durante estas tres últimas décadas, ha habido un gran interés dentro de la comunidad científica en el estudio de la asociación entre el procesamiento emocional de la información social y el ajuste social en la infancia. Los estudios que han evaluado la relación entre la emocionalidad (intensidad con la que se experimentan y expresan las emociones) y agresión en la infancia, señalan que la emoción de ira es una de las que más correlaciona de forma positiva con la agresividad de los niños (Eisenberg y Spinrad, 2004). De hecho, la mayoría de los estudios que se han hecho hasta el momento se han centrado en el nivel de ira experimentado, encontrando que los niños y adolescentes agresivos experimentan niveles más altos de ira que sus pares no agresivos (p.ej., Arsenio, Cooperman y Lover, 2000; Calvete et al., 2015; Calvete y Orue, 2012a; Camodeca y Goosens, 2005; Orobio de Castro et al., 2005; Schultz, Izard y Bear, 2004).

#### **2.2.1.1.1. Ira y Agresividad según su Forma**

Los estudios que han reparado en la asociación entre la emoción de ira y la agresividad según su forma (abierta vs relacional) indican que la experimentación de la emoción de ira se relaciona con ambos tipos de agresividad (p.ej., Crick, 1997; Peled y Moretti, 2007, 2010; Sullivan, Helms, Kliewer y Goodman, 2010; Toblin, Schwartz, Gorman y Abou-ezzeddine, 2005). Por ejemplo, un estudio realizado por Peled y Moretti (2007) con adolescentes de 12 a 18 años, halló que los sentimientos de ira de los participantes estaban relacionados con la agresividad abierta y relacional de los mismos, es decir, los adolescentes que puntuaron más alto en ira fueron los que más puntuaron también en agresividad abierta, y lo mismo ocurrió con la agresividad relacional.

#### **2.2.1.1.2. Ira y Agresividad según su Función.**

Los que han evaluado la relación entre la ira del agresor y la agresividad según su función (proactiva vs reactiva) han encontrado que la ira del agresor tan sólo se relaciona de manera positiva y estadísticamente significativa con la agresividad reactiva y no con la proactiva (Hubbard et al., 2002, 2004; McAuliffe, Hubbard, Rubin, Morrow y Dearing, 2006; Orobio de Castro et al., 2002, 2005). En esta misma línea, un estudio longitudinal más reciente realizado por Calvete y Orue (2012b) obtuvo que la ira experimentada en el tiempo 1 predijo un incremento residual en la agresividad reactiva en el tiempo 2, seis meses más tarde.

#### **2.2.1.1.3. Ira y Agresividad según su Función y Forma.**

Son muy escasos los estudios que han evaluado la emoción de ira y la agresividad según función y forma de manera conjunta. Algunos de ellos se han centrado en la expresividad de la ira (no-verbal, fisiológica y comportamental), encontrando que la agresividad reactiva abierta (y no la agresividad proactiva abierta) es la que más se asocia con la expresividad de la ira de los niños varones (Hubbard, Dodge, Cillessen, Coie y Schwartz, 2001; Hubbard et al., 2002). Otro estudio realizado posteriormente con una muestra de chicas detenidas por la comisión de delitos (violentos y no violentos) de entre 12 y 18 años, encontró que la agresividad reactiva relacional fue el tipo de agresividad que más fuertemente correlacionó con la experimentación de ira ante la provocación percibida (Marsee y Frick, 2007).

Una investigación longitudinal más reciente, realizada con muestra escolar perteneciente a la población general, obtuvo que la agresividad proactiva abierta, la reactiva abierta y la proactiva relacional se asociaron significativamente con la experimentación de ira en la infancia. Más específicamente, se encontró que la ira del

tiempo 1 actúo como predictora de un incremento en estos tres tipos de agresividad en el tiempo 2, cuatro meses más tarde (Ostrov et al., 2013).

De los estudios anteriormente comentados, se puede concluir que, entre los primeros estudios (p.ej., Hubbard et al., 2001, 2002; Marsee y Frick, 2007) parece haber un acuerdo con respecto a que la agresividad reactiva (independientemente de la forma que esta adquiera) es la que más se asocia con la emoción de ira. Sin embargo, estos datos no han sido respaldados por el último estudio (Ostrov et al., 2013) en el que se encontró que la agresividad proactiva (abierta y relacional) también estaba asociada con la ira. Por lo tanto, dada la escasez de estudios que han analizado esta asociación, y la falta de acuerdo entre ellos, es necesaria más investigación con el objeto de que se esclarezca.

#### **2.2.1.2. La Regulación Emocional y Agresividad**

Aunque la ira, es conceptualmente considerada como un estado emocional que está asociado con una mayor motivación por dañar a otros, el hecho de sentir ira no conlleva indispensablemente a la materialización de la agresión (Wilkowski y Robinson, 2008). El que la emoción de ira lleve a la agresión, va a depender en parte, de las diferencias individuales en la emocionalidad, y de la regulación emocional (Eisenberg y Fabes, 1992).

Aunque anteriormente se ha hecho mención a la definición de la regulación emocional en el presente apartado se concretizará más para su mejor comprensión. Se entiende por regulación emocional al proceso a través del cual los individuos controlan sus emociones (positivas y negativas), el modo en que las experimentan y la manera en la que las expresan (Gross, 2007). Este proceso puede ser intrínseco o automático (cuando es la propia persona la que regula sus emociones) o extrínseco (cuando la

persona se sirve de la ayuda de otra persona externa para regular sus emociones; Werner y Gross, 2010). Las estrategias de regulación emocional se suelen categorizar en adaptativas (aquellas que posibilitan al sujeto un funcionamiento adecuado en su entorno) y desadaptativas (aquellas que por lo contrario, entorpecen o dificultan un funcionamiento adecuado en el contexto social; Aldao, Nolen-Hoeksema y Schweizer, 2010). Los estudios que han reparado en el análisis de las estrategias empleadas por los niños y adolescentes a la hora de regular su emocionalidad, señalan que entre las estrategias adaptativas destacan: el empleo de estrategias de resolución del problema, las estrategias mentales o cognitivas y la distracción. Por otro lado, entre las desadaptativas destacarían el uso de la agresión y la supresión (Nolen-Hoeksema y Aldao, 2011; Orobio de Castro et al., 2005). Los estudios que han analizado la relación entre la regulación emocional y el ajuste social infantil evidencian que los niños y adolescentes agresivos suelen hacer uso de estrategias más desadaptativas de regulación emocional que los no agresivos (Helmsen, Koglin y Petermann, 2012; Kim y Cicchetti, 2010; Nas et al., 2005; Orobio de Castro et al., 2003, 2005).

#### **2.2.1.2.1. La Regulación Emocional y la Agresividad según su Forma**

Los estudios en los que se ha analizado la forma de la agresión y el modo en el que los niños y adolescentes regulan su emocionalidad, señalan que tanto la agresividad abierta (p.ej., Eisenberg et al., 2001; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Gottman, Katz y Hooven, 1996; Orobio de Castro et al., 2005; Sullivan et al., 2010; Tangney, Miller y Flicker, 1996) como la relacional (p.ej., Bowie, 2010; Gómez-Garibello y Chaux, 2014) se asocian positivamente con el empleo de estrategias desadaptativas o disregulación emocional.

#### **2.2.1.2.2. La Regulación Emocional y Agresividad según su Función**

Entre las investigaciones que han analizado la relación entre la regulación emocional de niños y adolescentes y la agresividad según su función parece no haber un consenso. Por una parte, hay algunos estudios que indican que la regulación emocional tan solo se asocia de forma negativa con la agresividad reactiva (Hubbard et al., 2010), sin embargo, hay otros que señalan que esta se asocia negativamente tanto con la agresividad proactiva como con la reactiva (Calvete y Orue, 2009, 2012b; Crapanzano, Frick y Terranova, 2010; Orobio de Castro et al., 2005; Skripkauskaite et al., 2015). Debido a la escasez de estudios en los que se ha analizado esta asociación y la falta de consenso entre ellos, se requiere más investigación que ayude a esclarecer la relación existente entre la regulación emocional y la agresividad reactiva/proactiva en la infancia y adolescencia.

#### **2.2.1.2.3. La Regulación Emocional y la Agresividad según Función y Forma**

Los escasos estudios que hay sobre regulación emocional y la agresividad según su función y forma conjuntamente, obtuvieron que la regulación emocional se asocia significativamente y de forma negativa con la agresividad reactiva abierta (Marsee y Frick, 2007) y con la reactiva relacional (Ostrov et al., 2013). Debido a la escasez de estudios en los que se analiza esta relación, es necesario que se realicen más con el objeto de ver como se asocia la regulación de la emoción con los diferentes tipos de agresión según su función y forma.

#### **2.2.1.3. La Atribución de la Emoción del otro y Agresividad**

Pero no sólo la atribución que los niños hacen sobre sus propias emociones influye en su posterior ajuste social, sino que el juicio que hacen de la emoción de los

otros intervinientes (“provocadores”) en las situaciones sociales también, se asocian diferencialmente con su tendencia agresiva (Arsenio y Fleiss, 1996; Malti y Krettenauer, 2013; Menesini et al., 2003).

#### **2.2.1.3.1. La Atribución de la Emoción del Otro y Agresividad según Forma**

Apenas existen estudios en los que se haya analizado la relación entre la atribución de la emoción del otro y la agresividad según su forma, y los que hay se han focalizado en la agresividad abierta, encontrando que los niños que emplean la agresividad abierta suelen atribuir más sentimientos de felicidad al otro (estilo atribucional denominado por Arsenio y Kramer; 1992 como “Happy victimizer” o “Victimizador feliz”) que los niños no agresivos (con independencia de la si la agresión se da en un contexto de provocación o de no provocación; Gasser, Malti y Gutzwiller-Helfenfinger, 2012).

#### **2.2.1.3.2. La Atribución de la Emoción del Otro y Agresividad según Función**

Uno de los estudios pioneros en este tema reveló que los niños y adolescentes que tienden a atribuir al perpetrador emociones de felicidad suelen generar respuestas más agresivas tanto proactivas como reactivas, es decir, que la atribución de felicidad del otro se asocia positivamente con estos dos tipos de agresividad (Orobio de Castro et al., 2005). Otro estudio realizado con posterioridad por Calvete y Orue (2009) con muestra adolescente de entre 12 y 17 años, encontró resultados semejantes, es decir, los y las adolescentes que atribuyeron al perpetrador emociones positivas tras la agresión, fueron los que obtuvieron también puntuaciones más altas en agresividad proactiva y reactiva.

### **2.2.1.3.3. La Atribución de la Emoción del Otro y Agresividad según Función y Forma**

En nuestro conocimiento, hasta la fecha no hay estudios que hayan analizado la relación existente entre la atribución de la emoción del otro y la conducta agresiva según función y forma conjuntamente. Al igual de lo que ocurre con el procesamiento cognitivo, los estudios que han analizado la relación entre el procesamiento emocional del SIP y la agresividad según función y forma conjuntamente son muy escasos, y en su mayoría han empleado una metodología transversal (véase para excepciones Ostrov et al., 2013), por lo que no se puede determinar la direccionalidad entre la relación de las variables ni se pueden hacer atribuciones causales.

### **2.3. Diferencias de género en el Procesamiento Cognitivo y Emocional de la Información Social**

Los estudios sobre el SIP y conducta agresiva infantil han prestado escasa atención a las niñas, ya que tradicionalmente la mayor parte de ellos han empleado muestras de varones agresivos (Reyna, Ison y Brussino, 2011). Los escasos estudios realizados con muestra infantil perteneciente a la población general en los que se han analizado las diferencias de género en los componentes cognitivos y emocionales del SIP y la agresividad infantil, coinciden en señalar que los niños, en comparación con las niñas, obtienen puntuaciones más elevadas en todos los componentes del SIP que se relacionan con la conducta agresiva (p.ej., Lansford et al., 2006; Orue y Calvete, 2009; Teague, 2005). Los niños en comparación con las niñas son más propensos a atribuir intencionalidad hostil a la conducta del otro en situaciones de provocación ambigua (Burgess et al., 2006; Calvete y Orue, 2012a, 2012b), a reaccionar con respuestas

emocionales de ira o enfado, mientras que las niñas lo hacen con tristeza (Calvete y Orue, 2009, 2012b; Galambos, Leadbeater, y Barker, 2004; Hankin y Abramson, 2001), a atribuir al otro emociones de alegría (Whitesell y Harter, 1996), a emplear estrategias desadaptativas para regular sus emociones (Calvete y Orue, 2009, 2012b), a seleccionar objetivos hostiles como la venganza (Zahn-Waxler, Druggal y Gruber, 2002), a construir o acceder a respuestas agresivas, y a evaluarlas más positivamente (Orue y Calvete, 2009; Reyna et al., 2011).

#### **2.4. El género como moderador entre el Procesamiento Cognitivo y Emocional de la Información Social y la Agresividad.**

Son muchos los estudios que han evidenciado que los niños y niñas difieren en el modo en el que procesan la información de su medio social (p.ej., Burgess et al., 2006; Calvete y Orue, 2012a, 2012b; Lansford et al., 2006; Orue y Calvete, 2009; Teague, 2005) y la manera en la que externalizan su conducta (Baker et al., 2008; Card et al., 2008; Fares et al., 2012). A pesar de ello, existen pocos estudios en los que se haya evaluado el rol del género como moderador en esta asociación entre el procesamiento de la información y la conducta, y los que hay se han centrado mayoritariamente en la agresión en general o en la agresión según su forma.

El único estudio que hasta la fecha ha analizado el papel del género como moderador entre el SIP cognitivo en general (resultante del sumatorio de atribución hostil, selección de objetivos hostiles, construcción de respuestas agresivas y anticipación de consecuencias positivas para la agresión) y la conducta agresiva infantil, indicó que el género no moderó la asociación entre el SIP cognitivo y los problemas de conducta en la infancia (Hughes et al., 2004).

Los estudios que se han focalizado en el análisis del papel del género como moderador entre la atribución hostil (paso 2 del SIP) y la agresividad han obtenido resultados diversos. Por ejemplo, Orobio de Castro et al. (2002) realizaron un metaanálisis en el que encontraron que el género moderó la relación entre la atribución hostil y la conducta agresiva general, específicamente se halló que esta asociación fue más fuerte para los niños que para las niñas. Otro estudio realizado con posterioridad corroboró lo encontrado en él. Cillessen et al. (2014) realizaron una investigación con escolares en la que encontraron que el género también moderó la asociación entre la atribución hostil y la conducta agresiva total (física, relacional y bullying), siendo el efecto de la atribución hostil sobre la agresión más fuerte para los niños que para las niñas. Sin embargo, Crick et al. (2002) no hallaron evidencias de que el género moderara la asociación entre la atribución hostil y la agresividad abierta y relacional infantil.

Los estudios que han reparado en el análisis del género como moderador entre el acceso o construcción de la respuesta (paso 4 del SIP) y la agresión, han obtenido resultados diversos. Por un lado, hay estudios que señalan que el género no modera la asociación entre el acceso o construcción de la respuesta agresiva y la agresión en general (Zelli et al., 1999). Pero, por otro lado, también hay quienes encuentran que el género sí que modera dicha asociación. Por ejemplo, Calvete y Orue (2012a) realizaron una investigación en la que encontraron que el género moderó la asociación encontrada entre el acceso a la respuesta agresiva y la conducta agresiva de tipo reactivo en la adolescencia. En concreto esta asociación fue más fuerte en el caso de los chicos.

Con respecto a la evaluación de la respuesta (paso 5 del SIP) Fontaine et al. (2002) realizaron un estudio en el que hallaron que el género moderó la asociación entre la evaluación positiva de la respuesta agresiva y la conducta disruptiva adolescente,

siendo esta asociación significativamente más fuerte para los chicos que para las chicas, precediendo el concurrente y subsecuente comportamiento.

Entre los estudios en los que se ha analizado el género como moderador entre la ira y la agresividad también se han obtenido resultados discrepantes. Algunos señalan que el género no modera entre la ira y la agresividad abierta (física y verbal) y relacional (Fives, Kong, Fuller y DiGiuseppe, 2011). Otros, en cambio, señalan que el género modera la relación entre la ira y la agresividad general (abierta y relacional), y la agresividad física, más fuertemente en el caso de los chicos. Estos autores también encontraron que el género no modera la relación entre la ira y la agresividad relacional y verbal (Chen, Coccaro y Jacobson, 2012). El único estudio que por el momento ha evaluado el rol del género como moderador entre la emoción de ira y la agresividad según su función, empleó muestra adolescente, encontrando que el género no moderó la relación entre la ira y la agresión reactiva, siendo la asociación entre dichas variables semejante en ambos géneros (Calvete y Orue, 2012b).

Por último, los estudios que han centrado su interés en la asociación entre la regulación emocional y la conducta agresiva, no coinciden en señalar el rol que juega el género en dicha asociación. Bowie (2010) analizó el rol del género como moderador entre la regulación emocional y la agresividad según su forma encontrando que el género únicamente moderó la relación entre la regulación emocional y la agresión relacional (no ocurriendo lo mismo con la agresión abierta). En concreto, encontró que la disregulación emocional fue un predictor significativo de la agresión relacional en las chicas. Otro estudio realizado con posterioridad en el que se analizó el género como moderador entre las estrategias adaptativas de regulación emocional y la agresividad según su función, halló que el género no modera la relación entre el uso de estrategias

de regulación emocional adaptativas y la agresividad reactiva y proactiva adolescente (Calvete y Orue, 2012b).

Dados los pocos estudios en los que se ha analizado el rol del género como moderador entre el SIP cognitivo y emocional y la conducta agresiva, y la falta de consenso entre ellos, se requiere más investigación que ayude a esclarecer los resultados obtenidos hasta el momento. Además, también se requiere más investigación que analice el papel del género como moderador entre el SIP y los distintos tipos de conducta agresiva según su función, y función y forma conjuntamente.

## **2.5. Relaciones bidireccionales entre el Procesamiento Cognitivo y Emocional de la Información Social y la Agresividad.**

La mayor parte de los estudios que basándose en el modelo del procesamiento de la información social han tratado de esclarecer la relación entre la cognición, emoción y la conducta agresiva han reparado en asociaciones unidireccionales. Es decir, la gran mayoría han evaluado la influencia de la cognición y emoción sobre la conducta agresiva. Sin embargo, investigaciones recientes indican que las asociaciones entre la cognición, emoción y síntomas raramente suelen ser unidireccionales, sino que entre ellas suele haber asociaciones recíprocas o bidireccionales (Calvete, Orue y Hankin, 2013; Hankin y Abramson, 2001). A pesar de esto, han sido muy pocos los estudios que por el momento han centrado su interés en el análisis de las relaciones bidireccionales entre estas variables.

Fontaine et al. (2008) fueron de los pioneros en el análisis de estas asociaciones. Estos autores examinaron las relaciones bidireccionales entre la evaluación de la respuesta agresiva (paso 5 del SIP) y la conducta antisocial en la adolescencia. Los resultados obtenidos señalaron que la conducta antisocial adolescente influyó en la

manera en la que el adolescente evaluó los comportamientos agresivos interpersonales (paso 5), los cuales a su vez influyeron en la conducta antisocial futura.

Posteriormente, Calvete et al. (2015) analizaron las relaciones bidireccionales entre determinados componentes cognitivos y emocionales del SIP (atribución hostil, ira, acceso a la respuesta agresiva, empatía y evaluación de la agresión) y la violencia filioparental en la adolescencia. Encontrando que la violencia filioparental del tiempo 1 se asoció positivamente con la atribución hostil, ira, acceso a la respuesta agresiva y evaluación de la agresión del tiempo 2. Además, la atribución hostil (en los chicos) y la ira (en las chicas) predijeron un incremento de la violencia filioparental a lo largo del tiempo. Otro estudio realizado por Calvete et al. (2016) halló resultados consistentes con este último. Estos autores realizaron una investigación en la que analizaron las asociaciones recíprocas entre algunos de los componentes del SIP (atribución hostil, ira, acceso a la respuesta agresiva, empatía y evaluación de la agresión) y la violencia en el noviazgo. Este estudio encontró que la violencia en el noviazgo del tiempo 1 predijo un empeoramiento en algunos de los procesos cognitivos implicados en este tipo de violencia. Específicamente, se encontró que aquellos adolescentes que fueron más agresivos con su pareja en el tiempo 1 fueron los que atribuyeron más intencionalidad hostil al otro y anticiparon más consecuencias positivas para la agresión en el tiempo 2 un año después. Además la ira predijo un incremento de la violencia en el noviazgo en el futuro.

El único estudio que en nuestro conocimiento ha analizado las relaciones bidireccionales entre el SIP emocional y la agresividad según su función y forma conjuntamente en la infancia, se ha focalizado en dos de sus componentes (ira y regulación emocional). Los resultados del estudio indicaron que existen asociaciones recíprocas entre ellos y la conducta agresiva. En concreto, se encontró que la agresión

proactiva relacional del tiempo 1 predijo un incremento de la disregulación emocional en el tiempo 2, cuatro meses después. Además, la ira del T1 predijo un incremento de la agresión proactiva abierta, reactiva abierta y proactiva relacional a lo largo del tiempo (Ostrov et al., 2013).

De los estudios anteriormente comentados se puede concluir que los componentes cognitivos y emocionales del SIP y la conducta agresiva se asocian recíprocamente. Es decir, la agresión se asocia con déficits cognitivos y emocionales, los cuales a su vez contribuyen a que la conducta agresiva se perpetúe en el tiempo.

### **3. RAZONAMIENTO MORAL Y CONDUCTA AGRESIVA EN LA INFANCIA**

#### **3.1 Definición de Moralidad y de Razonamiento Moral.**

La moralidad es un aspecto central de la vida social, y su estudio ha sido el foco de interés de muchas teorías del ámbito psicológico durante décadas (Killen y Smetana, 2015). Por *moralidad* se entiende la capacidad que tienen los seres humanos para discernir los comportamientos buenos y malos, correctos o incorrectos (Quinn, Houts y Graesser, 1994). Por otro lado, el *razonamiento moral* es el proceso cognitivo que subyace a la elección de un comportamiento como moralmente bueno o aceptable (Shaffer, 2000).

#### **3.2 Teorías del desarrollo del Razonamiento Moral.**

A continuación se hará un recorrido histórico de las principales teorías psicológicas del desarrollo moral: Teoría de Piaget (1932, 1970); Teoría de los estadios morales de Lawrence Kohlberg (1969) y la Teoría del dominio social (Turiel, 1983, 2006). Esta última será la concepción teórica sobre la que se sustentará el presente estudio.

El estudio del desarrollo moral psicológico ha sido abordado desde distintas concepciones teóricas. Desde la visión constructivista de Piaget han ido surgiendo nuevas ramas de estudio, que a partir de las evidencias empíricas y de la re-significación de los planteamientos existentes, han enriquecido este área de conocimiento (Puerto, 2014).

Piaget (1932, 1970) fue el pionero en el estudio de la moralidad infantil. A partir de sus investigaciones empíricas basadas en la observación de juegos infantiles y en la presentación de historias a partir de las cuales los niños tenían que evaluar de acuerdo

con su grado de bondad o maldad, determinó que el niño desarrolla su moralidad a partir de la interacción de sus determinantes biológicos (mecanismos adaptativos) y las influencias ambientales (interacción con adultos e iguales). Su teoría se basó en la premisa de que el conocimiento deriva de la acción, y que por tanto, el conocimiento moral es un proceso continuo de experiencia, abstracción, reflexión y evaluación.

Piaget, propuso un modelo de desarrollo moral consistente en tres etapas. En la primera etapa (etapa premoral; 2-6 años) el niño es un ser heterónomo incapaz de hacer abstracciones debido a su inmadurez cognitiva y su moralidad consiste en el absoluto cumplimiento de las normas establecidas por sus figuras de autoridad (adultos). En la segunda etapa (etapa heterónoma o del realismo moral; 7-10 años), el niño debido a su mayor madurez cognitiva con respecto a la etapa anterior, es capaz de realizar operaciones mentales de los objetos con los que interactúa, y gracias a una mayor interacción con sus iguales, las normas dejan de ser percibidas como imposiciones de los adultos y comienzan a ser vistas como reglas basadas en el respeto entre iguales. Piaget (1932) vio las interacciones con iguales como relaciones basadas en intercambios igualitarios que promueven la igualdad y el sentido de justicia. Por último, este autor, señaló que en la tercera etapa (etapa autónoma; a partir de los 11 años) los niños comienzan a concebir las normas como acuerdos arbitrarios susceptibles de ser alterados o modificados por las personas que las rigen.

A partir de la década de los 60, las teorías estructurales entre las que se encuentra la teoría de los estadios morales de Lawrence Kohlberg (1969), fueron las teorías imperantes en el estudio de la Psicología del desarrollo moral. Kohlberg (1969), basándose en el trabajo de Piaget, propuso un esquema de desarrollo moral a partir de la evolución del niño en el principio de justicia, estructurado en tres niveles, cada uno de ellos a su vez subdivididos en dos estadios. El primer nivel (preconvencional; estadios 1

y 2; 4-10 años) se caracteriza por el egocentrismo y la heteronomía del niño, el cual identifica el significado del bien o del mal, de lo correcto o incorrecto, en base a los sentimientos subjetivos del self. Es decir, en este nivel, lo moralmente justo se determina por el cumplimiento de las necesidades individuales. El segundo nivel (convencional; estadios 3 y 4; 10-13 años) está determinado por la conciencia del niño como miembro perteneciente a un grupo, y la percepción de lo moral se establece a partir de lo establecido por el grupo, es decir, a partir del consenso grupal. En este nivel, lo que impera en el niño es la necesidad de ser aprobado por los otros, y la conformidad con las reglas grupales. En el tercer nivel (postconvencional; estadios 5 y 6; 13 años en adelante) lo correcto y lo legítimo se definen a partir de los estándares de justicia. Es decir, el sujeto en este último nivel, en base a las normas aceptadas en la sociedad en la que vive y a los principios éticos dictaminados por su conciencia, busca ser justo y tratar equitativamente a todas las personas de la sociedad. Este último nivel, representaba según Kohlberg el ideal de moral, constituido por el respeto hacia las personas, la justicia y la benevolencia (Kohlberg, Boyd, Levine y Wren, 1990).

Kohlberg (1969) al igual que Piaget (1932, 1970), sostenía que el desarrollo del razonamiento moral va ligado al desarrollo cognitivo del niño, y por tanto, a medida que el niño crece va siendo capaz de emitir juicios morales más desvinculados del self y más orientados hacia las necesidades del otro (Lapsley, 2006). Kohlberg hipotetizó que los individuos evolucionan en su desarrollo moral pasando progresivamente de un nivel al siguiente (de un nivel menos moral a uno más moral), sin saltarse ninguno de ellos. A pesar de la extensa investigación que basándose en esta concepción teórica ha estudiado el fenómeno del desarrollo moral, este último aspecto de la teoría no ha podido ser empíricamente validado (Killen y Smetana, 2015). A pesar de esta limitación, esta teoría fue muy importante, ya que contribuyó en gran medida en el conocimiento sobre

el modo en que los individuos razonan sobre las cuestiones morales (Killen y Smetana, 2015).

A partir de la década de los 80 surge la teoría del dominio social formulada por Turiel (1983, 1998, 2006). Esta teoría se basa en la premisa de que el niño construye la moralidad gracias a la interacción con el medio (Smetana, 2006), y elabora sus conceptos sociales dentro de sistemas conceptuales que reciben el nombre de “dominios” (Nucci, 1993). Esta teoría propone la existencia de cuatro dominios (moral, social-convencional, personal y prudencial) completamente independientes, que se presentan desde etapas muy tempranas del desarrollo, sin que uno pueda contemplarse como una manifestación más básica o primitiva de otro (Yáñez y Perdomo, 2009). El dominio moral tiene que ver con la seguridad, el bienestar, el respeto a la dignidad y a los derechos del otro. Desde esta concepción teórica, lo moral se concibe como aquellas “normas” obligatorias en su cumplimiento que dictaminan las conductas a evitar para no dañar el bienestar tanto físico como psicológico del otro (p.ej., pegar o amenazar a alguien; Turiel, 1983, 1998; Yáñez y Perdomo, 2009). El dominio social convencional está constituido por las normas y pautas que regulan la convivencia en una comunidad o sociedad en particular (p.ej., llamar a las personas mayores de usted, comer con cubiertos en lugar que con los dedos, tocar a la puerta antes de entrar en el despacho de un profesor). Estas normas, a diferencia de las morales, no se perciben como normas de obligado cumplimiento a no ser que haya una regla o ley que explícitamente las contemple. Los juicios morales que los niños suelen hacer sobre este dominio contienen reseñas sobre el funcionamiento en grupo, el papel y las funciones de sus componentes, y las normas que estos deben cumplir para estar en ellos (Killen y Stangor, 2001; Turiel, 1983). El dominio personal se refiere a las acciones que el sujeto considera que pertenecen a sí mismo, que no son correctas o incorrectas, sino elecciones preferentes o

alternativas (p.ej., elección de actividades recreativas para los momentos de ocio, elección de una pareja sentimental, elección sobre como peinarse o si llevar gafas o no; Nucci, 2003). Por último, el dominio prudencial tiene que ver con aquellas acciones que el individuo considera que pueden tener consecuencias nocivas para sí mismo (p.ej., la ingesta de drogas o alcohol; Tisak y Turiel, 1984). De los cuatro dominios que se distinguen en esta teoría en base a los cuales el niño interpreta o cataloga las interacciones sociales a las que se enfrenta, el dominio moral es el único que tiene que ver con la preocupación por el otro y con la protección de su integridad física y/o psicológica, el resto de los dominios atienden a otra serie de cuestiones que nada tiene que ver con la preocupación por el otro (Turiel, 2006).

Esta última concepción teórica ha suscitado un gran interés científico, ya que han sido varios los estudios que basándose en ella han estudiado las justificaciones que los niños y adolescentes hacen a la hora de valorar la corrección/incorrección de distintas transgresiones morales, entre las que se encuentran las acciones agresivas (p.ej., Goldstein y Tisak, 2010; Killen 2007; Lynn, 2016; Møller y Tenenbaum, 2011; Murray-Close, Crick y Galotti, 2006).

### **3.3. Razonamiento Moral y Agresividad.**

Durante décadas ha habido un gran interés científico en analizar si los problemas conductuales en la infancia se asociaban con déficits en el razonamiento moral. Numerosos estudios han encontrado que la cognición de los niños agresivos no difiere de la de los no agresivos a la hora de evaluar transgresiones violentas claras (no ambiguas; Dodge, 1980; Dodge et al., 1986) y que la mayoría de ellos las evalúan como incorrectas o inaceptables, y las justifican bajo el dominio moral, es decir, que indican que la incorrección o la ilegitimidad de dicha conducta se debe al daño que

ocasiona en la víctima (Blair, 1997; Blair, Monson y Frederickson, 2001; Nucci y Herman, 1982; Tisak y Jankowski, 1996). Sin embargo, sí que se han detectado algunas diferencias en los juicios emitidos por los niños agresivos y no agresivos a la hora de juzgar conductas agresivas (véase para una revisión más extensa el metaanálisis de Stams et al., 2006). Los niños agresivos suelen manifestar más pensamientos de aceptación de la agresión, es decir, la suelen calificar como una conducta más correcta o legítima que los niños no agresivos cuando no hay una norma que la prohíba (Blair et al., 2001; Calvete, 2008; Calvete y Orue, 2010; Goldstein y Tisak, 2010; Huesmann y Guerra, 1997; Murray-Close et al., 2006; Orue y Calvete, 2012; Werner y Nixon, 2005; Zelli et al., 1999), suelen evaluarla como menos dolorosa o dañina (Gasser et al., 2012; Murray-Close et al., 2006) y suelen emplear el dominio social-convencional (aludiendo a razonamientos como que no existe una norma que la prohíba; Blair et al., 2001; Murray-Close et al., 2006) o personal (aludiendo a razones como que el agredir o no al otro es una elección personal) en mayor medida que los niños no agresivos a la hora de justificarla (Murray-Close et al., 2006).

La evaluación moral o los pensamientos de aceptación de la agresión (también conocidos como esquemas de justificación de la violencia) ha sido uno de los elementos que más interés científico ha suscitado a la hora de estudiar la moral infantil y adolescente (Hart, 2015). Los pensamientos de aceptación de la agresión (o esquemas de justificación de la violencia) son representaciones cognitivas de experiencias pasadas que hacen referencia a las creencias que tienen los sujetos con respecto a la aceptabilidad de las conductas agresivas, y que influyen en el modo en el que se procesa y se responde ante estímulos nuevos (Guerra, Huesmann y Spindler, 2003; Huesmann y Guerra, 1997). Estudios previos, en los que se ha analizado la relación entre este tipo de cognición y la conducta, sostienen que la creencia de que la agresión es una conducta

adecuada o aceptable predice la posterior agresión en niños y adolescentes (Calvete, 2008; Huesmann y Guerra, 1997; Orue y Calvete, 2012; Zelli et al., 1999). En este estudio, además de hacer un análisis sobre lo que la literatura científica indica con respecto a la relación existente entre los pensamientos de aceptación de la agresión y la conducta agresiva de los niños y adolescentes, también se abordará la relación entre la evaluación sobre el daño o dolor provocado en la víctima mediante la agresión, las justificaciones (dominios de razonamiento moral) empleadas a la hora de juzgar la corrección/ incorrección de la agresión (el por qué la agresión es una conducta aceptable/ inaceptable) y la conducta agresiva.

### **3.3.1. Razonamiento Moral y Agresividad según su Forma.**

#### **3.3.1.1. Evaluación Moral o Pensamientos de aceptación de la agresión y la Agresividad según su Forma.**

Los estudios que han reparado en la relación entre los pensamientos de aceptación de la agresión y la agresividad según su forma, coinciden en señalar que tanto la agresión abierta como la relacional se asocian de forma positiva y estadísticamente significativa con los pensamientos de aceptabilidad de las mismas (Goldstein y Tisak, 2010; Kikas, Peets, Tropp y Hinn, 2009; Krahe y Busching, 2014; Murray-Close et al., 2006; Musher-Eizenman, 2004; Werner y Nixon, 2005). Por ejemplo, Murray-Close et al. (2006) realizaron un estudio con escolares de 9 y 10 años, en el que hallaron que la mayoría de la muestra juzgo tanto la agresión abierta (física) como la relacional como conductas malas o inaceptables. Además, los pensamientos de aceptación de la agresión emitidos por los niños y niñas, se asociaron con sus puntuaciones en conducta agresiva. Específicamente, se obtuvo que los niños que evaluaron la agresión abierta como más mala (o inaceptable) fueron los que menos

puntuaron en agresividad abierta (física). Lo mismo ocurrió con la agresividad relacional: aquellos niños que la evaluaron como más mala (o inaceptable), fueron los que puntuaron más bajo en este tipo de agresión. En ese estudio también se evaluó el análisis diferencial que los sujetos realizaban con respecto a la aceptación de la agresión abierta y relacional, obteniendo que los niños y niñas por lo general juzgaron la agresión abierta como más mala o inaceptable que la agresión relacional.

Estos mismos resultados fueron corroborados por un estudio realizado con posterioridad por Goldstein y Tisak (2010) en el que se encontró que los niños evaluaron las agresiones abiertas (pegar y empujar) y relacionales (cotillear sobre alguien y excluir a otro del grupo) como acciones malas (o inaceptables). Además, los pensamientos de aceptación de la agresividad abierta se asociaron positivamente con las puntuaciones obtenidas en agresión abierta, y lo mismo ocurrió con la agresión relacional. Por último, se encontró que, por lo general, las conductas abiertas fueron consideradas como más malas o incorrectas que las relacionales (a excepción del cotilleo, que fue considerada igual de mala y nociva que las conductas abiertas). Esta última idea (menor aceptación de la agresión abierta que de la relacional) también fue respaldada por un estudio realizado por Goldstein, Tisak y Boxer (2002) con muestra preescolar, en el que al igual que en los dos estudios anteriormente mencionados, se halló que los participantes juzgaron las respuestas agresivas relacionales como más aceptables que las respuestas agresivas abiertas (físicas y verbales).

### **3.3.1.2. Evaluación del daño y la Agresividad según su Forma.**

Han sido muy pocos los estudios que se han focalizado en el análisis de la relación entre la evaluación del daño provocado por la agresión, y la agresión según su forma. Pero los que hay coinciden en señalar que la evaluación del daño de la agresión

abierta y relacional se asocia estadísticamente y de forma negativa con la agresión tanto abierta como relacional (Murray-Close et al., 2006). Por ejemplo, Murray-Close et al. (2006) indicaron que la mayor parte de los niños y niñas en edad escolar juzgaron tanto la agresión abierta como la relacional como conductas dolorosas, es decir, como conductas que provocan un daño a la víctima. Además, se encontró que los juicios que los niños hicieron sobre el dolor provocado por la agresión, se asociaron con sus puntuaciones en conducta agresiva. Específicamente, se obtuvo que los niños que evaluaron la agresión abierta como más dolorosa, fueron los que menos puntuaron en agresividad abierta. Asimismo, aquellos niños que evaluaron la agresividad relacional como más dolorosa, fueron los que puntuaron más bajo en este tipo de agresión. En este estudio también se comparó el juicio que los participantes realizaron con respecto al daño ocasionado por la agresión abierta y relacional, encontrando que los niños y niñas, por lo general, juzgaron la conducta agresiva abierta como más dolorosa que la relacional.

### **3.3.1.3. Justificaciones de evaluación (dominios de razonamiento moral) y la Agresividad según su Forma.**

Los estudios que han centrado su interés en el análisis de la relación entre las justificaciones o dominios de razonamiento emitidos por los niños y niñas a la hora de juzgar las conductas agresivas y la agresividad según su forma, señalan que los dominios de razonamiento moral se asocian con la agresión abierta y relacional manifiesta por los niños y niñas. Por ejemplo, un estudio realizado con escolares de educación primaria indicó que la mayor parte de los niños y niñas emplearon justificaciones pertinentes al dominio de razonamiento moral a la hora de justificar las conductas agresivas tanto abiertas como relacionales. Además, las justificaciones

emitidas por los niños se asociaron con sus puntuaciones en conducta agresiva. Los niños que emplearon el dominio social-convencional y personal fueron los que puntuaron más alto en agresión abierta, y los que más emplearon el dominio social-convencional fueron los que más puntuaron también en agresividad relacional (Murray-Close et al., 2006).

Otro estudio realizado con posterioridad por Goldstein et al. (2010) corroboró en parte lo encontrado en el estudio anteriormente citado, indicando que los niños justificaron las agresiones abiertas (pegar y empujar) y relacionales (cotillear sobre alguien y excluir a otro del grupo) mayoritariamente desde el dominio moral. Un estudio metaanalítico posterior, que se focalizó en un subtipo de agresión relacional, en la exclusión social, también sostuvo que los niños, por lo general, emplean justificaciones morales a la hora de justificar la inacceptabilidad de la misma (Lynn, 2016).

Otra investigación longitudinal realizada por Manning y Bear (2011), en consistencia con la asociación encontrada entre las justificaciones de razonamiento moral (dominios) y la agresividad abierta en el primer estudio citado (Murray-Close et al., 2006) encontró que el razonamiento orientado hacia las necesidades psicológicas del otro (equivalente al dominio moral según la teoría del dominio social) en el tiempo 1 predijo negativamente la agresividad abierta de los niños en el tiempo 2, dos años después.

De los resultados extraídos por los estudios anteriormente comentados, se puede concluir, que la evaluación que los niños hacen sobre la aceptabilidad y el daño de la agresión, y las justificaciones (dominios de razonamiento) empleadas, se asocian con su conducta agresiva abierta y relacional. Pero al tratarse en su mayoría de estudios transversales (véase para excepciones; Krahé y Busching, 2014; Manning y Bear, 2011;

Werner y Nixon, 2005) no se puede establecer temporalidad entre las cogniciones empleadas y la agresión. Es necesario estudiar esta asociación empleando una metodología longitudinal para poder esclarecer si son este tipo de cogniciones las que llevan a los niños a actuar de forma agresiva, o si por lo contrario es la agresión la que precipita esta manera de pensar en los niños y niñas.

### **3.3.2. Razonamiento Moral y Agresividad según su Función.**

#### **3.3.2.1. Evaluación Moral o Pensamientos de aceptación de la agresión y la Agresividad según su Función.**

Los estudios en los que se ha analizado la relación entre los pensamientos de aceptación de la agresión y la agresividad proactiva y reactiva señalan que ambos tipos de conducta agresiva correlacionan significativamente y de forma positiva con este tipo de pensamiento (p.ej., Andreu, Peña y Larroy, 2010; Calvete y Orue, 2010; Chaux, Arboleda y Rincón, 2012; Fung, 2015; Orue y Calvete, 2012). Por ejemplo, un estudio transversal realizado con adolescentes de entre 12 y 16 años en el que se evaluó la relación existente entre los pensamientos de justificación de la violencia y la conducta agresiva según su función, señaló que entre ambas variables hubo una asociación positiva. Es decir, aquellos adolescentes que evaluaron la agresión como una conducta aceptable fueron los que puntuaron más alto en agresividad reactiva, y lo mismo ocurrió con la proactiva. Específicamente, se obtuvo que la asociación entre los pensamientos de aceptabilidad y la agresión fue más fuerte en el caso de la agresión proactiva que de la reactiva (Calvete y Orue, 2010). Otros estudios realizados con posterioridad con una muestra de niños y adolescentes hallaron resultados similares (Chaux et al., 2012; Orue y Calvete, 2012). Por ejemplo, Orue y Calvete (2012) realizaron un estudio longitudinal en el que encontraron que los pensamientos de justificación de la agresión de los sujetos

objeto de estudio del T1 predijeron positivamente la agresión tanto proactiva como reactiva en el T2, seis meses más tarde. Siendo esta asociación más fuerte en el caso de la agresión proactiva que de la reactiva.

Los estudios que han reparado en las diferencias existentes a la hora de evaluar la aceptabilidad de la agresión reactiva (o provocada) y proactiva (o no provocada) coinciden en señalar que, por lo general, los niños (agresivos y no agresivos) tienden a evaluar la agresión que se da en un contexto de provocación (agresión reactiva) como más aceptable que aquella que no es provocada (Astor, 1994; Gasser et al., 2012; Smetana, Campione-Barr y Yell, 2003). Por ejemplo, Smetana et al. (2003) realizaron un estudio con niños pertenecientes a la población general de entre 6 y 8,5 años, en el que encontraron que los niños juzgaron las transgresiones morales hipotéticas (sin contextualizar, es decir, sin información sobre el evento que ha podido provocar la transgresión) y prototípicas (contextualizadas) proactivas como más incorrectas o inaceptables, y más merecedoras de castigo que las trasgresiones reactivas (provocadas). Otro estudio (Astor, 1994) realizado con escolares con problemas de conducta en el ámbito escolar y con escolares no agresivos, indicó que todos los niños (agresivos y no agresivos) evaluaron las transgresiones de agresión proactiva como malas o inaceptables, es decir, que los niños agresivos y no agresivos no difirieron en el modo en el que evaluaron la aceptabilidad de la agresión proactiva. Sin embargo, aunque todos los niños evaluaron la agresión reactiva como más aceptable que la proactiva, fueron los niños agresivos los que lo hicieron en mayor medida.

Posteriormente, Gasser et al. (2012) realizaron un estudio con niños agresivos y no agresivos de entre 7 y 9 años, en el que encontraron que todos los niños (agresivos y no agresivos) juzgaron la agresión reactiva como más aceptable que la agresión no provocada o proactiva. Además, los pensamientos de aceptación de la agresión reactiva

de los niños y niñas, se asociaron con sus puntuaciones en conducta agresiva. Los niños que puntuaron más alto en aceptabilidad de la conducta agresiva reactiva fueron los que también obtuvieron puntuaciones más altas en agresión.

De estos últimos estudios se puede extrapolar que los niños y niñas, en general, suelen aprobar en mayor medida la agresión que se hace como respuesta ante una provocación previa (reactiva) que la que no se da en un contexto de provocación (proactiva).

### **3.3.2.2. Evaluación del daño y la Agresividad según su Función.**

Aunque hasta la fecha, en nuestro conocimiento, no existen estudios en los que se haya evaluado explícitamente la relación entre la evaluación del daño provocado por la agresión y la conducta agresiva reactiva/proactiva en la infancia, de algunos estudios existentes sobre las justificaciones de razonamiento moral y la agresión según su función (p.ej., Manning y Bear, 2011) se puede deducir que existe una asociación entre el modo en el que los niños evalúan el daño o dolor que se le provoca al otro mediante la agresión, y su conducta agresiva reactiva/proactiva. De hecho, aquellos niños que se focalizaron en el daño psicológico provocado en el otro a la hora de evaluar la agresión como una transgresión negativa, fueron los que menos puntuaron también en los dos tipos de agresión según su función. No obstante, se requiere investigación en la que se evalúe explícitamente la asociación entre el juicio que hacen los niños sobre el daño o dolor que se provoca mediante la agresión, y su conducta agresiva proactiva/reactiva, con el objeto de esclarecer esta relación.

### **3.3.2.3. Justificaciones de evaluación (dominios de razonamiento moral) y la Agresividad según su Función.**

Las escasas investigaciones que se han focalizado en el análisis de la relación entre las justificaciones de razonamiento moral (dominios) y estos dos tipos de agresividad, también coinciden en señalar que existe una asociación entre el modo en que los niños justifican los actos agresivos (provocados y no provocados), y su conducta agresiva reactiva y proactiva (p.ej., Fanti, Frick y Georgiou, 2009; Manning y Bear, 2011). Por ejemplo, Manning y Bear (2011) realizaron un estudio con escolares de 7 años, encontrando que el razonamiento orientado a las necesidades psicológicas del otro (dominio moral) se relacionó negativamente tanto con la agresividad reactiva como con la proactiva. Es decir, aquellos niños que verbalizaron que no participarían en actos agresivos aludiendo a las consecuencias psicológicas que tal agresión podía tener en el bienestar psicológico del otro, fueron los que puntuaron más bajo también en ambos tipos de agresión según su función (proactiva y reactiva).

Aquellos que se han centrado en las diferencias existentes a la hora de justificar las agresiones según su función, indican que los niños y niñas, por lo general, suelen ser más benevolentes a la hora de justificar la agresión reactiva en comparación con la proactiva. Astor (1994) realizó un estudio en el que evaluó el razonamiento moral empleado por niños agresivos y no agresivos de entre 8 y 12 años sobre situaciones violentas (proactivas y reactivas) en un contexto familiar y con los iguales. El resultado obtenido fue que todos los niños (agresivos y no agresivos) condenaron la agresión proactiva usando un razonamiento moral (basado en la preocupación por el bienestar físico de la víctima). En cambio, a la hora de juzgar la agresión provocada o reactiva, aunque todos la identificaron como una transgresión moral, los niños agresivos se centraron más en la inmoralidad de la provocación y percibieron el devolver la agresión

como una forma de justicia legítima. En cambio, los niños no violentos se centraron más en la inmoralidad de devolver el golpe.

De lo comentado anteriormente se puede concluir, que al igual que ocurre con la agresividad según su forma, la agresividad según su función parece estar asociada con los pensamientos de aceptación de la agresión, con la evaluación del dolor o del daño provocado por la misma, y con las justificaciones de razonamiento moral. Pero, debido a la escasez de estudios que han analizado este fenómeno, se necesitan más estudios con los que poder contrastar estos resultados.

### **3.3.3. Razonamiento Moral y Agresividad según su Función y Forma.**

#### **3.3.3.1. Evaluación Moral o Pensamientos de aceptación de la agresión y la Agresividad según su Función y Forma.**

Hasta la fecha, en nuestro conocimiento, no hay ningún estudio realizado con muestra infantil en el que se haya evaluado la relación entre la moral y la conducta agresiva según su función y forma conjuntamente. Los dos únicos estudios que lo han hecho por el momento han empleado muestra adulta, y se han focalizado en la evaluación moral o pensamientos de aceptación de la agresión. Bailey y Ostrov (2008) realizaron una investigación transversal con muestra universitaria en la que analizaron la relación existente entre los pensamientos de aceptación de la agresión, y los cuatro tipos de conducta agresiva según su función y forma (reactiva abierta, reactiva relacional, proactiva abierta y proactiva relacional). Los resultados revelaron que los pensamientos de aceptación de la agresión correlacionaron significativamente y de forma positiva con los cuatro tipos de conducta agresiva evaluados, es decir, que los universitarios que manifestaron más pensamientos de aceptación de la agresión fueron los que puntuaron también más alto en conducta agresiva. Otro estudio transversal

realizado más recientemente por Hart (2015) con muestra de entre 18 y 22 años, corroboró lo indicado en el estudio anterior, cada subtipo de conducta agresiva evaluado se asoció negativamente con la inaceptación hacia ese mismo subtipo de agresión.

### **3.4. Diferencias de género en Razonamiento Moral.**

Hasta la fecha han sido muy pocos los estudios que basándose en la teoría del dominio social, han reparado en la influencia del género en la moral infantil. Los estudios que han analizado las diferencias de género en agresividad abierta y relacional en muestra escolar sostienen que los niños y niñas difieren en la manera en la que piensan sobre la agresividad según su forma. Específicamente, señalan que las niñas son más propensas a identificar la agresión abierta y relacional como mala o inapropiada (Goldstein et al., 2002; Killen y Stangor, 2001; Murray-Close et al., 2006), evalúan la agresividad abierta (Coyne, Archer y Eslea, 2006) y relacional como más dolorosa que los niños (Coyne et al., 2006; Galen y Underwood, 1997; Goldstein y Tisak, 2004, 2010; Murray-Close et al., 2006; Paquette y Underwood, 1999), y son más propensas a adoptar el dominio moral a la hora de justificar la aceptabilidad tanto de la agresividad abierta como la relacional (Killen y Stangor, 2001; Murray-Close et al., 2006).

Las investigaciones que se han focalizado en la agresividad según su función sostienen que los chicos son más propensos que las chicas a identificar la agresión reactiva y proactiva como aceptable (Calvete y Orue, 2010; Chaux et al., 2012). Pero, con lo que respecta al empleo de justificaciones o dominios de razonamiento moral, son las chicas las que en comparación con los chicos de su misma edad emplean más razonamientos orientados hacia el bienestar y las necesidades de los otros (dominio moral) a la hora de evaluar tanto la agresión reactiva como la proactiva (Manning y Bear, 2011).

Hasta el momento, el único estudio que en nuestro conocimiento ha analizado las diferencias de género en la moral y la agresividad según su función y forma conjuntamente (véase Hart, 2015), se ha focalizado en el examen de los pensamientos de aceptación de la conducta agresiva. Este estudio encontró que las mujeres juzgan la agresividad proactiva abierta, reactiva abierta y proactiva relacional, como más mala o inaceptable que los hombres, no hallando diferencias de género estadísticamente significativas en la agresión reactiva relacional.



#### 4. CONCLUSIONES PARTE TEÓRICA

La agresividad en la infancia actúa como un factor de riesgo para el desarrollo de ajuste futuro. Entre las posibles causas precipitantes de la agresión infantil se encuentra el modo en el que los niños procesan tanto cognitiva como emocionalmente la información del contexto social en el que se desenvuelven. Según el modelo del Procesamiento de la Información Social (SIP; Crick y Dodge, 1994) los niños cada vez que se encuentran en una situación social realizan secuencialmente una serie de pasos mentales antes de elicitar una respuesta: 1) codifican las señales sociales, 2) las interpretan, 3) seleccionan objetivos, 4) acceden o construyen mentalmente las respuestas, 5) las evalúan y 6) actúan. Además, la emocionalidad y la regulación emocional pueden influir en cada uno de estos pasos (Lemerise y Arsenio, 2000). Según este modelo la conducta agresiva infantil sería el resultado de la ocurrencia de un fallo o déficit cometido en alguno de los pasos anteriormente mencionados. Pero estudios que han analizado las relaciones de reciprocidad entre la cognición, emoción y la agresión, sostienen que no sólo los fallos cognitivos y emocionales precipitan la agresión infantil, sino que la agresión también provoca déficits cognitivos y emocionales que contribuyen a que la agresión se perpetúe en el tiempo.

Además del SIP, existen otras variables psicológicas que se asocian con la agresión. Los estudios que se han focalizado en el razonamiento moral infantil, es decir, en las cogniciones subyacentes a la evaluación de una conducta como moralmente buena o mala, indican que los pensamientos de aceptación de la agresión, la evaluación del daño y las justificaciones o dominios de razonamiento moral empleados a la hora de evaluar la agresión se relacionan con la conducta agresiva infantil. Por ejemplo, el hecho de pensar que la agresión es una conducta aceptable, y que es legítimo agredir

porque se trata de una elección personal (dominio personal) o porque no existe una norma explícita que lo prohíba (dominio social convencional) se asocia con mayores puntuaciones en agresión infantil. En cambio, el hecho de pensar que la agresión es una conducta dañina, es decir, que mediante ella se le provoca un daño físico y/o emocional a la víctima se asocia de modo negativo con la conducta agresiva.

## **5. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO**

### **Validación de Cuestionarios.**

H.1. El cuestionario adaptado al castellano “Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression” (PRPA) para que los progenitores evaluaran la Agresividad Reactiva y Proactiva de los niños y niñas objeto de estudio, estará constituido por dos factores de primer orden (agresividad reactiva y agresividad proactiva) correlacionados.

H.2. El cuestionario adaptado al castellano “Moral Reasoning about Aggression” (MRA) para evaluar el razonamiento moral de los niños y niñas sobre la agresividad abierta y relacional estará constituido por seis factores de primer orden (evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión abierta, evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión relacional, evaluación del daño de la agresión abierta, evaluación del daño de la agresión relacional, dominio de razonamiento moral de la agresión abierta y dominio de razonamiento moral de la agresión relacional) correlacionados entre sí.

### **Relaciones longitudinales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresión según Función y Forma.**

H.3. Se espera encontrar relaciones longitudinales entre los componentes del procesamiento de la información social evaluados (atribución hostil, enfado, disregulación emocional, construcción o acceso a la respuesta agresiva y evaluación de la respuesta) y la agresividad infantil según su función y forma (reactiva abierta, reactiva relacional, proactiva abierta y proactiva relacional).

H3.<sub>a</sub>: La Atribución Hostil (paso 2 del SIP) del Tiempo 1 predecirá positivamente la Agresividad Reactiva Abierta y Relacional en el Tiempo 2.

H3.<sub>b</sub>: La Construcción de la Respuesta Agresiva (paso 4 del SIP) del Tiempo 1 predecirá positivamente la Agresividad Proactiva Abierta y Relacional en el Tiempo 2.

H3.<sub>c</sub>: La Evaluación Positiva de la Respuesta Agresiva (paso 5 del SIP) del Tiempo 1 predecirá positivamente la Agresividad Proactiva Abierta y Relacional en el Tiempo 2.

H3.<sub>d</sub>: El Enfado del Tiempo 1 predecirá positivamente la Agresividad Reactiva Abierta y Relacional en el Tiempo 2.

H3.<sub>e</sub>: La Disregulación Emocional del Tiempo 1 predecirá positivamente la Agresividad Reactiva Abierta y Relacional en el Tiempo 2.

H4. Se espera encontrar diferencias de género tanto en los componentes del procesamiento de la información social evaluados como en la agresividad según su función y forma.

H4.<sub>a</sub>: Los niños obtendrán puntuaciones más elevadas en todos los componentes del SIP que se relacionan con la conducta agresiva (Atribución Hostil, Enfado, Construcción de la Respuesta Agresiva (Abierta y Relacional), Evaluación de la Respuesta Agresiva (Abierta y Relacional) y Disregulación Emocional).

H4.<sub>b</sub>: Los niños obtendrán puntuaciones más altas en Agresividad Proactiva y Reactiva Abierta

H4.<sub>c</sub>: Las niñas obtendrán puntuaciones más altas en Agresividad Reactiva y Proactiva Relacional.

## **El género como moderador entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función y Forma.**

H.5. Se espera que el género modere la relación entre los componentes del SIP y la agresividad según su función y forma, encontrándose asociaciones más fuertes en el caso de los niños que de las niñas.

## **Relaciones bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Forma**

H.6: Se espera encontrar relaciones bidireccionales entre los componentes del Procesamiento de la Información Social evaluados en el Tiempo 1 y 2, y la Agresividad según su forma evaluada en ambos tiempos.

## **Relaciones bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función**

H.7: Se espera encontrar relaciones bidireccionales entre los componentes del Procesamiento de la Información Social evaluados en el Tiempo 1 y 2, y la Agresividad según su función evaluada en ambos tiempos.

## **Relaciones longitudinales entre la Evaluación Moral/Inaceptabilidad de la Agresión, Evaluación del Daño y la Agresividad según su forma.**

H.8. Se espera encontrar relaciones longitudinales entre la Moral infantil y la Agresividad según su forma.

H.8.<sub>a</sub> La Evaluación Moral o Inaceptabilidad de la Agresión del Tiempo 1 predecirá negativamente la agresividad Abierta y Relacional en el Tiempo 2.

H.8.<sub>b</sub> La Evaluación del Daño del Tiempo 1 predecirá negativamente la agresividad Abierta y Relacional en el Tiempo 2.

H.9. Se espera encontrar diferencias de género en algunas de las variables relacionadas con la moral (evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión abierta y relacional) y en la agresión según su forma.

H.9<sub>a</sub>. Las niñas obtendrán puntuaciones más altas en Evaluación Moral o Inaceptabilidad de la Agresión Abierta y Relacional.

H.9<sub>b</sub>. Las niñas obtendrán puntuaciones más altas en la Evaluación del Daño de la Agresividad Abierta y Relacional.

H.9<sub>c</sub>. Los niños obtendrán puntuaciones más elevadas en Agresión Abierta.

H.9<sub>d</sub>. Las niñas obtendrán puntuaciones más elevadas en Agresión Relacional.

**H.10. Uso de los dominios de Razonamiento Moral, su relación con la agresión según su forma y diferencias de género.**

H.10<sub>a</sub>. El dominio Moral se empleará en mayor medida que el resto de los dominios analizados (social convencional, personal y prudencial) a la hora de evaluar tanto la agresión abierta como la relacional.

H.10<sub>b</sub>. Los dominios de razonamiento moral se relacionarán con las puntuaciones de los niños y niñas en conducta agresiva abierta y relacional. Los niños y niñas que empleen el dominio social convencional obtendrán puntuaciones más elevadas tanto en agresión abierta como en relacional.

H.10<sub>c</sub>. Las niñas emplearan en mayor medida el Dominio Moral para justificar la agresividad abierta y relacional.

H.10<sub>d</sub>. El género moderará la relación entre el uso del dominio de razonamiento moral y la conducta agresiva. En concreto, lo que se espera encontrar es que los niños y niñas que se agrupan en un dominio no moral (social convencional, prudencial y personal) puntúen más en agresividad y que esto se dé más en niños que en niñas.



## 6. MÉTODO

### 6.1. PARTICIPANTES

En este estudio participaron 671 escolares (322 chicos y 349 chicas) procedentes de las clases de cuarto, quinto y sexto de educación primaria de 6 centros educativos de Bizkaia (País Vasco). El tipo de muestreo fue por conglomerados y la selección de los centros se realizó de forma aleatoria. La distribución de la muestra según género y curso se presenta en la Tabla 1. Los escolares tenían entre 9 y 13 años, con una media de 10,18 (DT = 0,92) al inicio del estudio. La muestra final incluyó 600 niños (288 niños y 312 niñas) ( $M_{\text{edad}} = 10,97$ , DT = 0,89) que completaron todas las medidas en el tiempo 1 (T1) y 2 (T2). No hubo diferencias en las variables del T1 entre aquellos niños y niñas que completaron el estudio y los que sólo participaron en el T1. La mayoría de los niños eran españoles (89,4%), el resto eran, de Sudamérica (5,1%), Europa del este (1,8%), África (1,2%), Oriente (1,5%) y otros países (1%). Con el objetivo de determinar el nivel socioeconómico de los participantes se siguieron las recomendaciones del Grupo de Trabajo de la Sociedad de Epidemiología y de la Sociedad Española de Medicina de Familia (2000), quienes aconsejan que se tome como referencia el último empleo de los progenitores. Según este criterio, el 34,2% de los participantes procedían de familias con un nivel socioeconómico bajo, el 23,7% de familias con un nivel medio-bajo, el 23,8 % eran de un nivel medio, el 10,3% medio-alto y el 8% alto.

Tabla 1. Distribución de la muestra según género y curso.

Curso	Chicos	Chicas	Total
4º de Primaria	115 (17,1%)	111 (16,6%)	226 (33,7%)
5º de Primaria	121 (18,0%)	112 (16,7%)	233 (34,7%)
6º de Primaria	86 (12,9%)	120 (18,7%)	206 (31,6%)
Total	322 (48%)	349 (52%)	671 (100%)

Los padres también fueron invitados a participar en este estudio con la finalidad de obtener información referente al comportamiento de los niños y niñas objeto de estudio tanto por parte de ellos como por parte de sus padres. En el T1 colaboraron 321 padres (47,8%) de los cuales el 80% fueron madres, el 17% padres y el 3% ambos (padre y madre). En el T2 colaboraron 362 padres (60,4%), de los cuales 263 fueron madres (82,2%), 45 padres (14,1%) y 13 ambos (3,7%). En ambos tiempos (T1 y T2) los padres cumplimentaron medidas sobre la conducta agresiva proactiva/reactiva de sus hijos. No hubo diferencias en las variables en el T1 entre aquellos padres que completaron el estudio y los que sólo colaboraron en el T1.

## **6.2. INSTRUMENTOS**

Procesamiento de la Información Social. Para evaluar el procesamiento de la información social se creó un instrumento basándose en la adaptación española (Orue y Calvete, 2009) del cuestionario What do You Think (WYT, Conduct Problems Prevention Research Group, 2002) y en El Cuestionario del Procesamiento de la Información Social (CPIS, Calvete y Orue, 2009). El instrumento creado proporciona información sobre los siguientes componentes de la T<sup>a</sup> del Procesamiento de la información social: atribución hostil, emoción propia de enfado, disregulación emocional, selección de objetivos, acceso o construcción de la respuesta y evaluación de la respuesta. En el presente estudio, se evaluaron todas las dimensiones del SIP anteriormente comentadas, excepto la selección de objetivos.

El instrumento consistió en la presentación de tres escenas de carácter ambiguo con un igual (Véase Anexo A). Tras la presentación de las mismas se instó a los participantes a que imaginasen que les ocurría cada una de ellas y que evaluaran los cinco componentes del procesamiento de la información social anteriormente mencionados:

1. Atribución hostil: Se pidió que evaluaran la intencionalidad y la emocionalidad que atribuían a su igual “perpetrador”. Para evaluar la intencionalidad se indicó que señalaran mediante un escala de 5 puntos (*1 nada, 2 un poco, 3 no estoy seguro/a, 4 bastante y 5 mucho*) en qué medida creían que el otro había actuado a propósito. La atribución de la emocionalidad del otro se evaluó preguntando en qué medida creían que el otro se alegraría por lo que había hecho, para ello se empleó la misma escala de respuesta. Estas dos primeras cuestiones (intencionalidad y emocionalidad del otro) fueron combinadas en un único factor para medir la dimensión de interpretación, porque teóricamente los sujetos que atribuyen intenciones hostiles a los otros también atribuyen emoción de felicidad al perpetrador (Orobio de Castro et al., 2005). Este mismo procedimiento de fusionar la interpretación de la intención y emoción del otro ha sido llevado a cabo por varios estudios previos sobre el modelo de medición del SIP (p.ej., Calvete y Orue, 2009, 2012a, 2012b). Por lo tanto, en este instrumento, estos dos componentes se agruparon bajo el término Atribución Hostil.

2. Emoción propia de enfado. Se evaluó preguntando en qué medida creía que se sentiría enfadado, utilizando la misma escala que en el apartado anterior.

3. Disregulación emocional. Para evaluar la disregulación emocional se empleó un ítem abierto (*Imagina que eso te ocurre a ti de verdad, y te sientes enfadado/a ¿Qué cosas harías/pensarías para tratar de sentirte mejor?*). Las respuestas dadas por los participantes fueron codificadas como 0 cuando eran adaptativas y 1 cuando eran desadaptativas o irrelevantes. Las estrategias adaptativas de regulación emocional incluyeron; solución del problema (p.ej., “hablaría con mi compañero/a para tratar de arreglarlo), distracción (p.ej., “Me iría a jugar”) y estrategias cognitivas (p.ej., “Pensaría que no es para tanto”). Las estrategias desadaptativas incluyeron: respuesta agresiva (p.ej., “Le haría lo mismo que me ha hecho él/ella a mí”), acción de otros (p.ej., “Haría

que me pidiera perdón”) y rumiación (p.ej., “Pensaría una y otra vez en lo que me ha pasado”). Para evaluar esta variable una psicóloga que recibió un entrenamiento específico para ello codificó las respuestas. Para medir el acuerdo interjueces en la codificación de las respuestas abiertas, otro psicólogo entrenado codificó las respuestas de 100 niños seleccionados al azar. El coeficiente de kappa fue de .79 y de .81 para la disregulación emocional en el T1 y en el T2, respectivamente.

4. Acceso o construcción de la respuesta. Se pidió a los niños y niñas que indicaran mediante una escala de 5 puntos (*1 no, 2 probablemente no, 3 no estoy seguro/a, 4 probablemente sí y 5 sí*) la manera en la que creían que actuarían en cada una de las escenas. Se ofrecieron dos posibles respuestas agresivas, una abierta (p.ej., *¿Darías un empujón al compañero que te dio en la espalda con el balón?*) y otra relacional (p.ej., *¿Intentarías convencer al resto de los compañeros de clase para que no jugaran más con el/ella?*).

5. Evaluación de la respuesta. Se ofreció a los niños dos respuestas agresivas para cada una de las escenas, una de tipo agresiva abierta (p.ej., *¿Qué crees que pasaría si le dieras un pisotón al compañero que te puso la zancadilla?*) y otra relacional (p.ej., *¿Qué crees que pasaría si empezaras a decir cosas malas sobre el/la compañero/a que te puso la zancadilla a los demás compañeros de clase?*). El niño debía indicar para cada una de ellas en una escala de 5 puntos (igual que la del apartado anterior), si creía que ejecutaría esa respuesta, si creía que mediante ella conseguiría que el igual le pidiera perdón, y si gracias a ella obtendría aceptación social por parte de sus compañeros de clase. Siguiendo el procedimiento de los instrumentos originales en los que nos basamos a la hora de elaborar este instrumento (el WYT y el CPIS) se sumaron las respuestas dadas a estas tres preguntas y la media de las mismas supuso la puntuación de la evaluación de la respuesta.

Los índices de consistencia interna de este instrumento en el T1 fueron de .79 para la atribución hostil, de .64 para la emoción propia (enfado), de .78 para el acceso o construcción de las respuestas agresivas generales, de .73 para el acceso o construcción de respuestas agresivas abiertas, de .58 para el acceso o construcción de las respuestas agresivas relacionales, de .84 para la evaluación de las respuestas agresivas generales, de .71 para la evaluación de las respuestas agresivas abiertas y .72 para la evaluación de las respuestas agresivas relacionales y de .61 para la disregulación emocional. Y de .79, .73, .80, .73, .63, .86, .75, .74 y .75, respectivamente, para las mismas variables en el T2.

La baja consistencia encontrada en algunos de los componentes cognitivos y emocionales del SIP, ha sido interpretada por Dodge, Laird, Lochman, Zelli y Conduct Problems Prevention Research Group (2002) como un buen indicador de la diversidad de los escenarios empleados para la medición del SIP.

Conducta agresiva: La conducta agresiva se evaluó mediante La Escala de Agresión de Little et al. (2003). Esta escala tiene un total de 36 ítems, organizados en 6 subescalas de 6 ítems cada una. Las subescalas evalúan: la agresividad pura abierta, la agresividad pura relacional, la agresividad reactiva abierta, la agresividad proactiva abierta, la agresividad reactiva relacional y la agresividad proactiva relacional. En este estudio se emplearon 4 de las subescalas (todas excepto la de agresividad pura abierta y relacional). Los ítems tienen 4 alternativas de respuesta 0 (*totalmente falsa*), 1 (*parcialmente falso*), 2 (*parcialmente cierto*) y 3 (*totalmente cierto*). Este cuestionario ha demostrado tener buenos índices de fiabilidad en muestra de niños y adolescentes de entre 9 y 13 años (Little et al., 2003). Los coeficientes de alpha de Cronbach en este estudio fueron .83 para la agresividad reactiva abierta, .84 para la agresividad proactiva

abierta, .77 para la agresividad reactiva relacional y .82 para la agresividad proactiva relacional del T1. y .84, .84, .77 y .82, para las mismas, respectivamente, en el T2.

Además de este instrumento autoinformado, para evaluar la conducta agresiva, se emplearon otros dos instrumentos más, uno de nominación entre compañeros de clase y otro de evaluación por parte de los progenitores.

Cuestionario de Nominación entre compañeros: se empleó un cuestionario de evaluación de agresividad abierta y relacional entre compañeros muy similar al empleado por Crick y Grotpeter (1995). Este cuestionario está constituido por 8 ítems, 4 de los cuales evalúan agresividad abierta (*p.ej., empuja a otros compañeros*) y otros 4 agresividad relacional (*p.ej., cuando se enfada con alguien le ignora o deja de hablarle*).

Este instrumento ha demostrado tener buenos índices de fiabilidad en estudios previos realizados con muestra infantil y adolescente (Crick, 1995; Crick y Grotpeter, 1995). Al igual que se ha hecho en estudios previos (Crick y Grotpeter, 1995) la instrucción que se dio a los niños es que anotaran el nombre de cómo máximo tres compañeros de clase, independientemente de su sexo, que se caracterizaran por realizar las conductas presentadas. El número de nominaciones que cada participante obtuvo por cada ítem se sumó y se estandarizó dentro de la clase a la que pertenecía. A continuación las puntuaciones estandarizadas por cada ítem dentro de cada subescala se sumaron para obtener la puntuación total de la agresividad abierta y relacional. Los coeficientes de alpha en este estudio fueron de .94 para la agresividad abierta y .87 para la relacional en el T1. Y de .93 y .87 para las mismas, respectivamente en el T2.

Cuestionario de Valoración Parental de la Agresión Infantil: Para evaluar la percepción de los padres con respecto a la conducta agresiva reactiva y proactiva de sus hijos se realizó una adaptación al español del cuestionario Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression (PRPA, Kempes et al., 2006). Este instrumento es una escala de evaluación parental que fue desarrollada para distinguir entre la agresividad reactiva y proactiva. Para realizar la adaptación se utilizó el método de traducción-retrotraducción. El cuestionario original fue traducido al español por un psicólogo bilingüe (psicólogo que reside en Inglaterra). Se le indicó que debían hacer una traducción que no fuera literal con respecto al instrumento original pero que debía de ser conceptual e idiomáticamente equivalente. Una vez hecha la traducción se revisó para tratar de localizar errores o interpretaciones divergentes de la versión original. A continuación se hizo la retro-traducción al inglés de las dos versiones, de la versión original en lengua inglesa y de la versión traducida en lengua castellana. Para lo cual intervinieron dos personas que desconocían el cuestionario original. Finalmente, para concluir, se hizo otra revisión con el objeto de analizar la equivalencia de la versión original y la adaptada al castellano.

Como se ha indicado anteriormente, este cuestionario proporciona información sobre la conducta agresiva infantil según su función. Este cuestionario está constituido por 11 ítems, de los cuales 6 evalúan la agresividad reactiva (*p.ej., Mi hijo/a se enfada rápidamente si no consigue salirse con la suya*) y 5 la proactiva (*p.ej., Mi hijo/a incita a otros a actuar en contra de aquellos niños que no le gustan*). Cada ítem fue evaluado en una escala con 3 alternativas de respuesta 1 (*nunca*), 2 (*a veces*) y 3 (*a menudo*). En estudios previos el PRPA ha demostrado tener buena fiabilidad y una adecuada estructura factorial (Kempes et al., 2006). En este estudio se obtuvieron unos

coeficientes de alpha de .56 para la agresividad proactiva y .81 para la reactiva del T1, y de .54 y .81 para las mismas, respectivamente en el T2.

Razonamiento Moral: Para medir la evaluación moral o inaceptabilidad de la agresividad, el daño que se hace mediante ella y el dominio de razonamiento moral empleado a la hora de juzgar la conducta agresiva abierta y relacional se adaptó al español el cuestionario Moral Reasoning about Aggression (MRA, Murray-Close et al., 2006). Para la adaptación al castellano se siguió el mismo procedimiento de traducción-retrotraducción descrito anteriormente. Este instrumento consiste en la presentación de 6 escenas de agresión con iguales, 3 de agresión abierta (*p.ej., Pegar a un compañero*) y 3 de relacional (*p.ej., decirle a un amigo que dejarás de ser su amigo si no hace lo que tú le dices*). En cada una de las escenas los niños y niñas tenían que hacer un juicio moral o evaluación de la aceptación (3 ítems) contestando al siguiente ítem *¿Estaría mal si....?* con las siguientes alternativas de respuesta 1 (*no del todo*), 2 (*un poco*), 3 (*algo*), 4 (*bastante*) y 5 (*mucho*). Después se les pedía que evaluaran la tendencia a evaluar ese tipo de agresión como perjudicial o dolorosa contestando a la siguiente pregunta *¿Harías daño al niño si ...?* Se empleó la misma escala de respuesta que en el ítem anterior. Y por último, se evaluó el dominio de razonamiento moral (moral, social-convensional, personal o prudencial) usado por los participantes a la hora de juzgar cada escena. Para ello se formuló la siguiente pregunta; *Imagina que no hubiera normas en contra de ... en ese caso realizar esa conducta estaría....* Este ítem tenía 4 alternativas de respuesta, una por cada dominio de razonamiento moral evaluado: (a) *Bien, porque no hay normas en contra de hacer eso (social convencional)*; (b) *Bien, porque aunque haya una norma el .... depende de mí (personal)*; (c) *Mal, porque el/la niño/a puede vengarse de mí y hacerme daño (prudencial)*; (d) *Mal, porque le haría daño al/a la*

*niño/a si.... (moral)*. El participante debía de marcar la opción que correspondía con su opinión personal con respecto a cada una de las escenas. Tal y como hicieron los autores del instrumento original (Murray-Close et al., 2006) los participantes fueron clasificados en función del dominio de razonamiento empleado si empleaban el mismo dominio en al menos dos de las tres escenas presentadas para evaluar cada tipo de conducta agresiva (abierta y relacional). Gracias a esto fue posible categorizar a la mayoría de la muestra que cumplimentó los datos del cuestionario de acuerdo a este criterio: el 95,1 % de la muestra fue clasificada como perteneciente a un dominio particular con respecto a la evaluación de la agresividad abierta en el T1. El 96 % fue clasificada como perteneciente a un dominio en particular con respecto a la evaluación de la agresividad relacional en el T1. Los participantes que no cumplieron el criterio de juzgar el mismo tipo de conducta agresiva con el mismo dominio en al menos dos de las tres escenas presentadas no fueron incluidos en los subsecuentes análisis sobre el dominio de razonamiento moral.

Para medir la consistencia interna de los participantes con respecto a la asignación de los dominios de la agresión abierta y relacional, las respuestas de los participantes fueron recodificadas como 1 cuando usaron ese dominio en particular y 0 cuando no lo usaron. Este instrumento ha demostrado tener una buena fiabilidad y validez en muestra de niños y adolescentes (Murray-Close et al., 2006). En este estudio, los índices de consistencia interna pertenecientes a los ítems de agresividad abierta en el T1 fueron de .72 para la evaluación moral o pensamientos de inaceptación, de .71 para evaluación del daño, de .76 para el dominio social convencional, .65 para el dominio personal, .73 para el dominio prudencial y de .80 para dominio moral. Los índices de consistencia interna pertenecientes a la agresividad relacional en el T1 fueron de .78 para la evaluación moral o pensamientos de inaceptación, de .71 para la evaluación del

daño, de .72 para el dominio social convencional, .83 para el dominio personal, de .79 para el dominio prudencial y de .78 para dominio moral.

En el apartado de Anexos se presentan los cuestionarios empleados en este estudio en el orden y formato en el que se aplicaron. En el Anexo A se presentan los cuestionarios que cumplimentaron los niños y niñas; en primer lugar está el cuestionario del procesamiento de la información social, en segundo lugar el cuestionario de agresividad según su función y forma, después el cuestionario de razonamiento moral, y por último está el cuestionario de nominaciones.

En el Anexo B se presenta el cuestionario cumplimentado por los progenitores.

### **6.3. PROCEDIMIENTO**

Se realizó un estudio prospectivo en dos tiempos que siguió las directrices establecidas en the ethical principles of psychologists and code of conduct (primera formulación en 1982, última revisión 2003, enmiendas 2010) y Principios generales de la carta europea del investigador. La primera medición (T1) se realizó entre marzo y abril de 2014 y la segunda (T2), tras un intervalo de 6 meses, entre septiembre y octubre de 2014. En ambos tiempos se aplicaron todos los cuestionarios del estudio, a excepción del cuestionario de la moral que únicamente se aplicó en el primer tiempo.

En primer lugar se contactó telefónicamente con los centros escolares para explicarles la naturaleza y objetivos del presente estudio, y para invitarles a participar. Una vez obtenida la respuesta afirmativa por parte de los mismos con respecto a la colaboración, se solicitó el permiso de los padres y madres de los menores objeto de estudio a través de un documento de consentimiento informado pasivo (Véase Anexo C)

que los profesores les hicieron llegar. Únicamente los padres de diez niños pusieron objeciones a la participación de sus hijos en el estudio, estos alumnos permanecieron en las aulas en las que se realizaron las aplicaciones realizando una tarea alternativa propuesta por los profesores mientras sus compañeros cumplimentaban los cuestionarios. En cada uno de los tiempos (T1 y T2) además de a los menores, también se les invitó a colaborar a sus padres. Para ello, en cada una de las aplicaciones, a cada uno de los menores junto con su cuestionario se le entregó un sobre precintado que contenía el cuestionario para sus padres, que en el caso de ser cumplimentado remitirían a los investigadores responsables de dicha investigación mediante correo convencional, también se les dio la posibilidad de cumplimentarlo vía on-line. Las respuestas de los participantes fueron confidenciales y la participación voluntaria. Los cuestionarios del T1 y T2 de los menores fueron emparejados con los de sus padres mediante un código numérico. Los instrumentos se aplicaron en cada clase separadamente y en horario lectivo. Los escolares se sentaron individualmente para evitar que se vieran entre ellos las respuestas y que no pudieran comentarlas. Se les aseguró la confidencialidad de sus respuestas y se les alentó a que preguntaran cualquier duda que les surgiera con respecto a los ítems de los cuestionarios. El tiempo requerido por los menores para cumplimentar su batería de cuestionarios fue de unos 90 minutos aproximadamente en el Tiempo 1 y de unos 60 minutos en el Tiempo 2. El tiempo requerido por los progenitores fue de 10 minutos aproximadamente en ambos tiempos.



## 7. RESULTADOS

### 7.1. Análisis Factorial de los Cuestionarios

7.1.1. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Valoración Parental de la Agresión Reactiva y Proactiva (Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression; PRPA).

El modelo base para el Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression (PRPA) consistió en 2 factores de primer orden (Agresividad Proactiva y Reactiva) correlacionados. El modelo presentó buenos índices de ajuste,  $\chi^2(43, N = 363) = 96.09$ , RMSEA = 0.057 (.042; .073), CFI = .97, NNFI = .96. El modelo se presenta en la Figura 3. La carga de todos los factores fue estadísticamente diferente a cero y en todos los casos superior a .40 con excepción del ítem 3, que presentó una carga de .31.

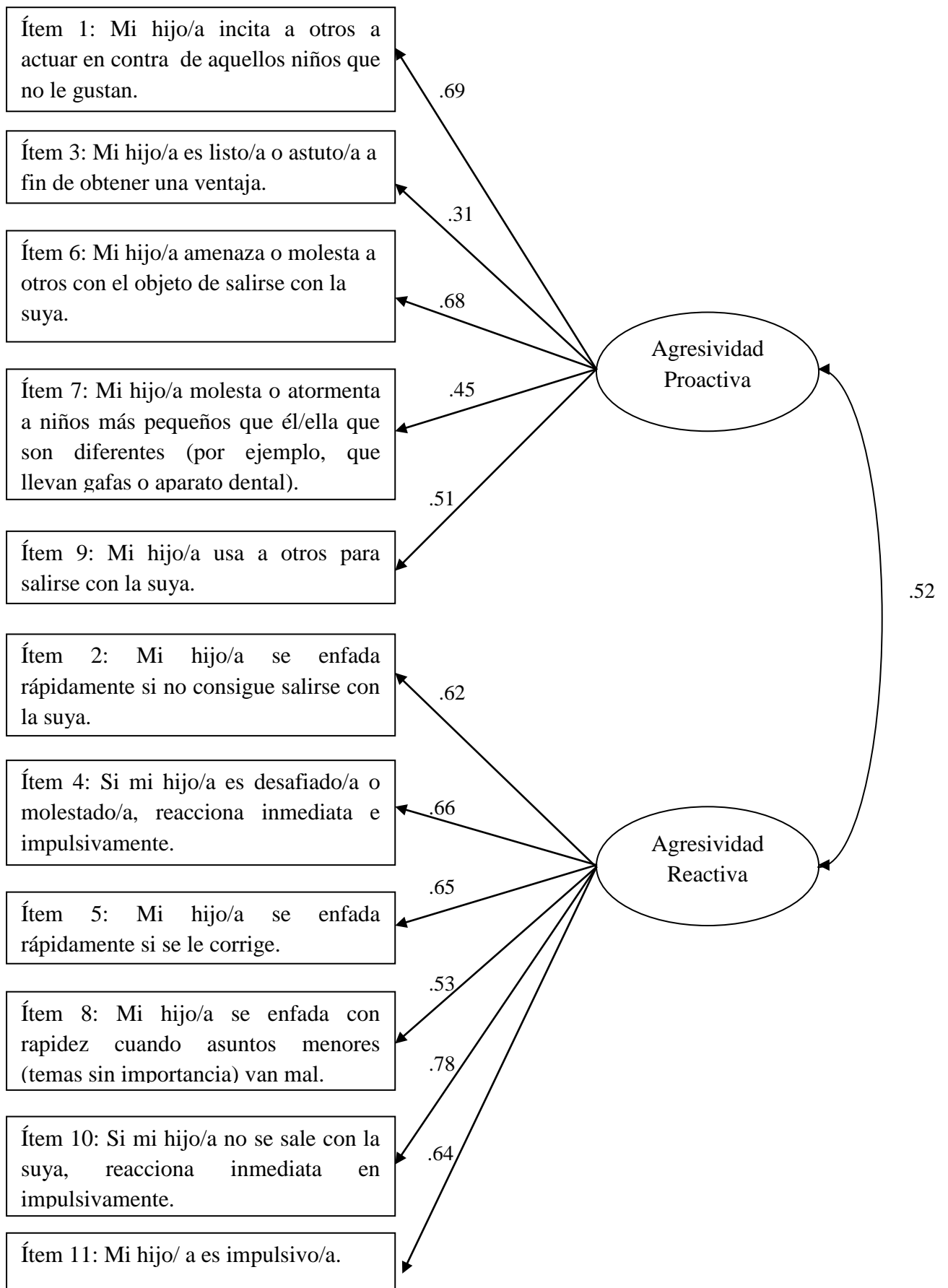


Figura 3. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala de Valoración Parental de la Agresión Reactiva y Proactiva (Parent Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression; PRPA)

### 7.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de Razonamiento Moral sobre la Agresividad (Moral Reasoning about Aggression; MRA)

El modelo base para el Moral Reasoning about Aggression (MRA) consistió en 6 factores de primer orden (Evaluación moral de la agresión abierta, evaluación moral de la agresión relacional, evaluación del daño de la agresión abierta, evaluación del daño de la agresión relacional, dominio de razonamiento moral de la agresión abierta y dominio de razonamiento moral de la agresión relacional) correlacionados entre sí. El modelo presentó buenos índices de ajuste,  $\chi^2(120, N = 596) = 293.63$ , RMSEA = 0.0493 (.042; .056), CFI = .98, NNFI = .97. La carga de todos los factores fue estadísticamente diferente de cero y en todos los casos superior a .40. El modelo se presenta en la Figura 4. En la Tabla 2 se presentan las correlaciones entre todos los factores de primer orden.

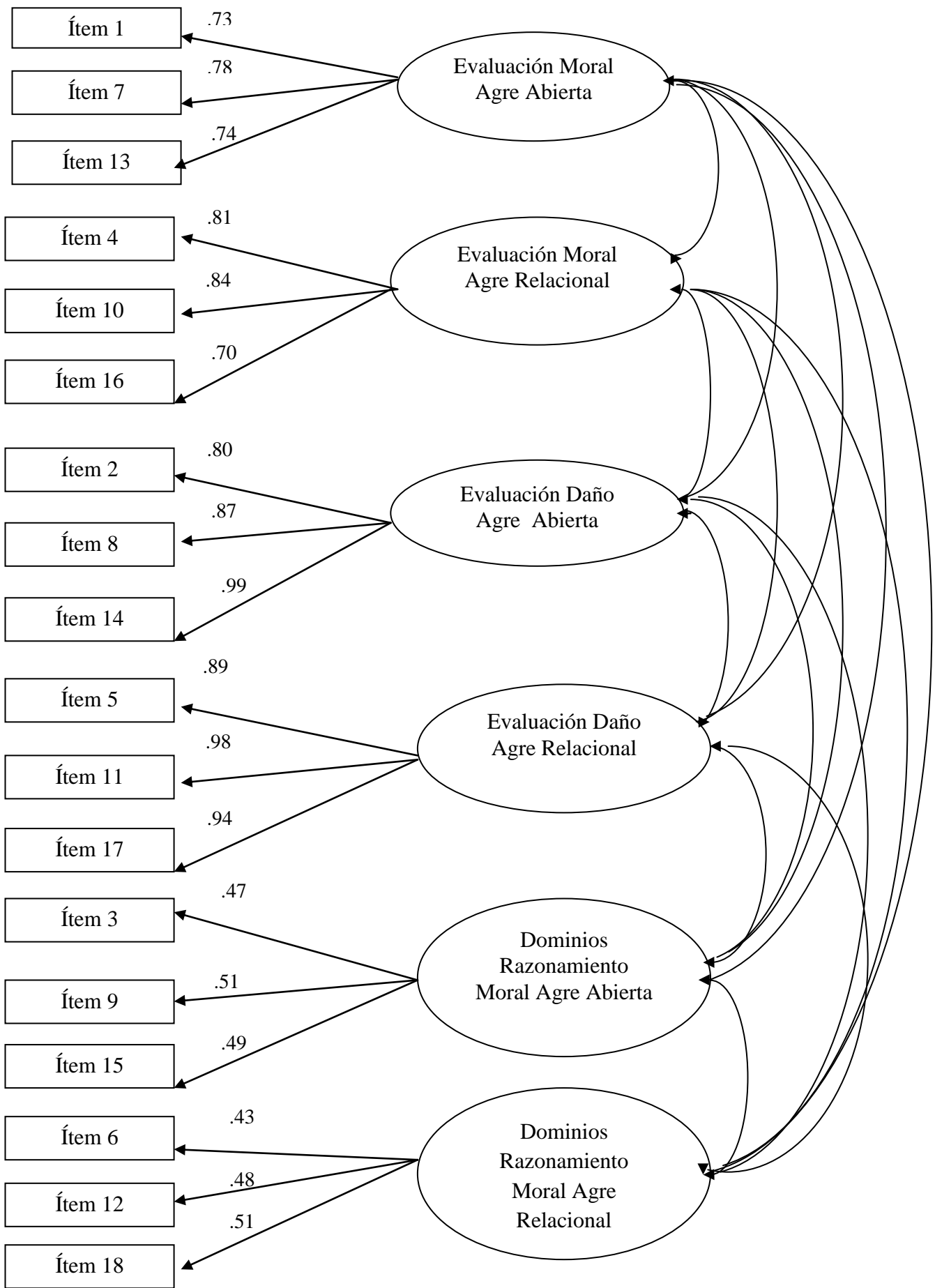


Figura 4. Análisis Factorial Confirmatorio del cuestionario de Razonamiento Moral sobre la Agresividad (Moral Reasoning About Aggression; MRA).

Tabla 2. Covarianzas entre los factores de primer orden del MRA

	1	2	3	4	5	6
1.Ev Moral Agr Abierta	1					
2.Ev Moral Agr Relacional	.97**	1				
3.Ev Daño Agr Abierta	.45**	.47**	1			
4. Ev Daño Agr Relacional	.55**	.58**	.81**	1		
5.Dom Raz Moral Agr Abierta	.49**	.37**	.19**	.28**	1	
6.Dom Raz Moral Agr Relacional	.48**	.37**	.17**	.30**	.99**	1

Nota: \* $p < .05$ . \*\* $p < .001$

## 7.2. Relaciones Transversales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función y Forma.

En primer lugar se analizaron las relaciones transversales entre los componentes del Procesamiento de la Información Social evaluados en el T1 y T2, y la conducta agresiva infantil según su función y forma, evaluada también en ambos tiempos. En la Tabla 3 se presentan las correlaciones de Pearson. Como puede observarse, todos los coeficientes de correlaciones fueron significativos a  $p < .001$ , encontrándose las correlaciones más altas entre los componentes del Procesamiento de la Información Social en T1 y T2, y lo mismo ocurrió con la conducta agresiva.

### **7.3. Relaciones Longitudinales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según Función y Forma.**

Después, se examinaron las relaciones longitudinales entre las variables de estudio. Para ello se estimó un modelo teórico unidireccional. Se utilizó modelado de ecuaciones estructurales mediante LISREL 9.1 (Jöreskog y Sörbom, 2013). El modelo se evaluó obteniéndose los parámetros a través del método de estimación de máxima verosimilitud robusto que incluye el índice de Satorra-Bentler ya que algunas variables no seguían una distribución normal. Se utilizó el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no normativo (NNFI), la raíz cuadrada media de error de aproximación (RMSEA) y la media cuadrática del error tipificada (SRMR) para evaluar la bondad de ajuste (Hu y Bentler, 1999; MacCallum y Hong, 1997). Generalmente los valores de CFI y NNFI mayores de 0,90 y los valores de SRMR y RMSEA menores de 0,08 indican un buen ajuste (Byrne, 1998; Hu y Bentler, 1999). Se emplearon tres agrupaciones de ítems como indicadores de cada variable latente. La asignación de los ítems a cada agrupación se realizó aleatoriamente. Siguiendo las recomendaciones de Little, Slegers y Card (2006) se fijó la escala de cada constructo fijando la varianza latente a 1. Se incluyeron paths autorregresivos entre las variables medidas tanto en el T1 como en el T2. Esto nos permite determinar paths regresivos significativos entre distintos constructos que explican la varianza más allá de la explicada por la predicción de un constructo por su valor en una evaluación previa (Burkholder y Harlow, 2003).

En este modelo se incluyeron 15 variables latentes, 7 referentes a los componentes del SIP (atribución hostil, enfado, construcción de la respuesta agresiva abierta, construcción de la respuesta agresiva relacional, evaluación de la respuesta agresiva abierta, evaluación de la respuesta agresiva relacional, y disregulación emocional) y 8 referentes a la conducta agresiva reactiva-abierta, reactiva-relacional,

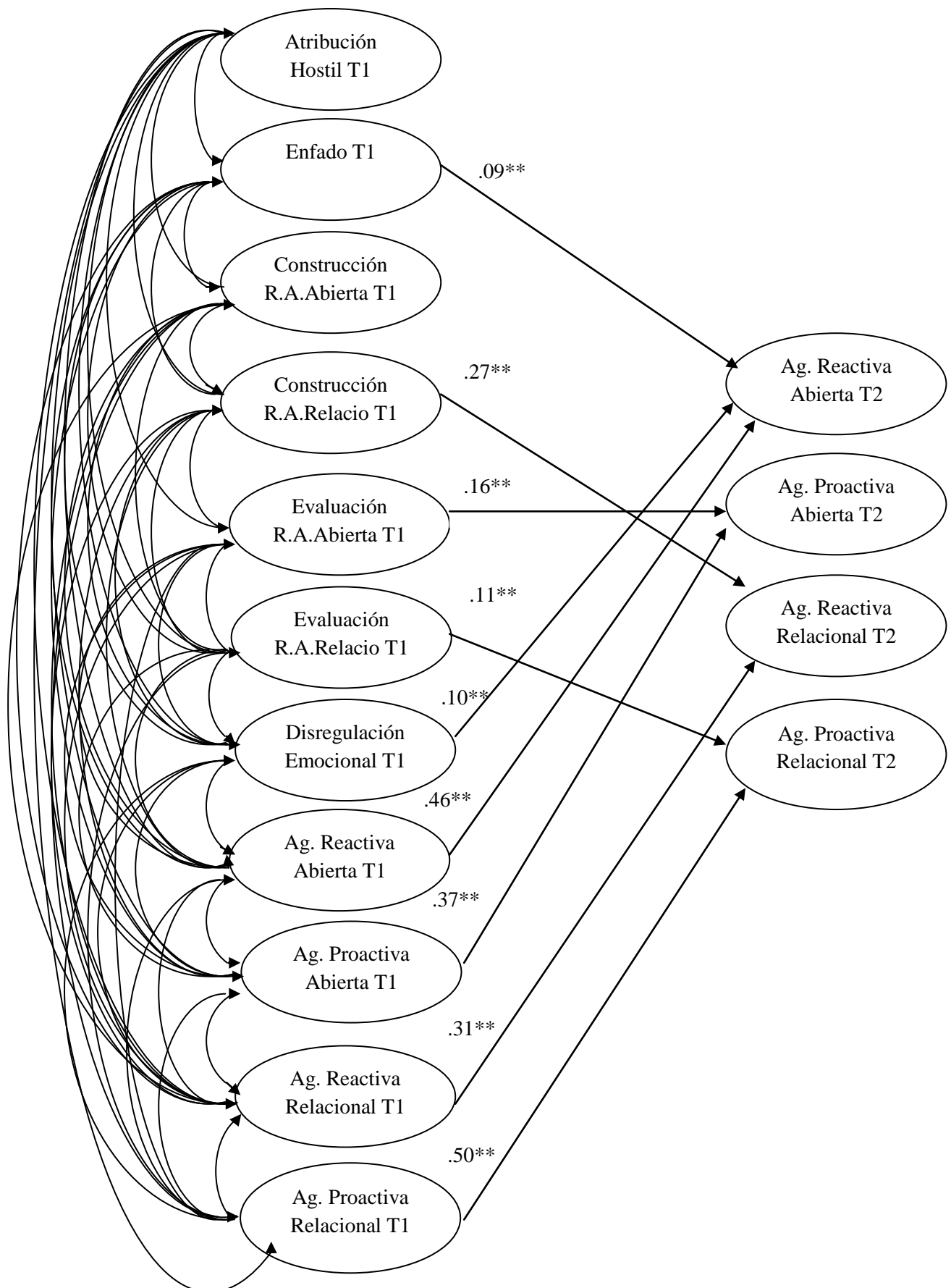
proactiva-abierta y proactiva-relacional en el T1 y T2. Un análisis factorial confirmatorio preliminar indicó que era apropiado medir las variables latentes con estos indicadores. Los índices de ajuste de este modelo fueron buenos,  $\chi^2(863, N = 671) = 6,453$ , RMSEA = 0,063 (0,061; 0,066), NNFI = 0,95, CFI = 0,95, SRMR = 0,06.

Los coeficientes se presentan en la Figura 5. Los coeficientes autoregresivos fueron significativos lo que indica que cada tipo de conducta agresiva en el T1 predijo ese tipo de conducta agresiva en el T2. Además, el enfado en el T1 predijo positivamente la agresividad reactiva abierta del T2. La construcción de la respuesta agresiva relacional en el T1 predijo positivamente la agresividad reactiva relacional del T2. La evaluación de la respuesta agresiva abierta del T1 predijo positivamente la agresividad proactiva abierta del T2, y la evaluación de la respuesta agresiva relacional del T1 predijo positivamente la agresividad proactiva relacional del T2. Por último, la disregulación emocional del T1 predijo positivamente la agresividad reactiva abierta del T2.

Tabla 3. Correlaciones entre el Procesamiento de la Información social y Agresividad según función y forma

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
<b>1. Atribución Hostil T1</b>																						
<b>2. Enfado T1</b>	.58																					
<b>3. Construcción R.A. Abierta T1</b>	.53	.56																				
<b>4. Construcción R.A. Relacional T1</b>	.51	.52	.89																			
<b>5. Evaluación R.A. Abierta T1</b>	.38	.35	.60	.49																		
<b>6. Evaluación R.A. Abierta T1</b>	.35	.29	.53	.50	.77																	
<b>7. Disregulación Emocional T1</b>	.30	.25	.38	.32	.30	.26																
<b>8. Atribución Hostil T2</b>	.37	.25	.30	.25	.21	.14	.21															
<b>9. Enfado T2</b>	.30	.44	.36	.31	.21	.15	.18	.63														
<b>10. Construcción R.A. Abierta T2</b>	.20	.26	.42	.27	.33	.19	.27	.55	.58													
<b>11. Construcción R.A. Relacional T2</b>	.23	.29	.39	.34	.27	.25	.19	.57	.60	.63												
<b>12. Evaluación R.A. Abierta T2</b>	.22	.25	.34	.22	.39	.36	.26	.43	.45	.65	.53											
<b>13. Evaluación R.A. Relacional T2</b>	.23	.24	.32	.26	.37	.37	.23	.38	.39	.53	.53	.81										
<b>14. Disregulación Emocional T2</b>	.28	.19	.29	.21	.26	.16	.23	.74	.46	.47	.48	.39	.31									
<b>15. Agresividad Reactiva Abierta T1</b>	.34	.39	.59	.45	.41	.34	.34	.26	.30	.42	.31	.32	.28	.28								
<b>16. Agresividad Proactiva Abierta T1</b>	.30	.24	.51	.42	.40	.37	.24	.23	.24	.34	.27	.32	.28	.24	.58							
<b>17. Agresividad Reactiva Relacional T1</b>	.35	.40	.59	.55	.43	.44	.29	.25	.29	.33	.40	.30	.33	.24	.69	.55						
<b>18. Agresividad Proactiva Relacional T1</b>	.31	.27	.54	.48	.40	.40	.22	.20	.21	.32	.31	.31	.28	.23	.57	.83	.64					
<b>19. Agresividad Reactiva Abierta T2</b>	.19	.29	.34	.22	.22	.15	.28	.41	.49	.61	.52	.43	.36	.33	.51	.29	.36	.31				
<b>20. Agresividad Proactiva Abierta T2</b>	.22	.16	.34	.23	.25	.23	.19	.34	.34	.47	.44	.42	.36	.27	.34	.40	.32	.42	.52			
<b>21. Agresividad Reactiva Relacional T2</b>	.14	.26	.30	.29	.17	.21	.14	.33	.45	.46	.62	.36	.40	.20	.29	.24	.45	.28	.58	.51		
<b>22. Agresividad Proactiva Relacional T2</b>	.21	.20	.33	.27	.24	.26	.18	.33	.31	.42	.48	.41	.40	.28	.30	.41	.39	.45	.46	.77	.63	

Todas las correlaciones fueron significativas a  $p < .001$



Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ . Los valores dados son los coeficientes estandarizados.

Figura 5. Modelo estructural estimado de la asociación entre los componentes del Procesamiento de la Información Social en el T1 y la Agresividad según Función y Forma en el T2.

### 7.3.1. Diferencias de Género en el Modelo

El siguiente paso fue estudiar las diferencias de género en el modelo anterior. La Tabla 4 presenta las diferencias de género en las variables. Los chicos puntuaron más alto en atribución hostil, en la construcción de la respuesta agresiva abierta y relacional, en la evaluación de la respuesta agresiva abierta y en disregulación emocional del T1. Con respecto a la conducta agresiva, los chicos puntuaron más alto en todos los tipos de conducta agresiva evaluados en el T1 (reactiva-abierta, proactiva-abierta, reactiva-relacional y proactiva relacional) y en la agresividad reactiva abierta del T2. La interpretación de las diferencias se realizó centrándose en los tamaños de efecto. Cohen (1988) propuso tamaños de efecto pequeños (0,2), moderados (0,5) y altos (0,8) como guía para interpretar los resultados. Siguiendo esta clasificación, el tamaño del efecto fue pequeño para todas las variables anteriormente comentadas.

A continuación se evaluó si las relaciones del modelo eran equivalentes en chicos y en chicas a través de un análisis de grupo múltiple. En primer lugar se estimó el modelo para chicas y chicos por separado. Los índices de ajuste fueron adecuados tanto para chicas,  $\chi^2(863, N = 349) = 4019$ , RMSEA = .08 (90% CI: .077; .084), CFI = .92, NNFI = .91, SRMR = .08, como para chicos,  $\chi^2(863, N = 322) = 4081$ , RMSEA = .08 (90% CI: .078; .084), CFI = .93, NNFI = .92, SRMR = .07. A continuación, se comprobó la invarianza configural del modelo para demostrar que el patrón de parámetros fijados y libres era equivalente en las dos muestras y los índices de ajuste fueron adecuados,  $\chi^2(1726, N = 671) = 8101$ , RMSEA = .08 (.077; .084), NNFI = .92, CFI = .93, SRMR = .08. Finalmente, se comprobó la invarianza de las relaciones. Esta restricción incrementó la  $\chi^2$  significativamente,  $\Delta\chi^2(9) = 27$ ,  $p = 0,001$ , lo que indica que hay diferencias en las relaciones entre chicos y chicas. Para detectar las diferencias entre chicas y chicos se examinó cada path por separado. Estos análisis indicaron que el

enfado se relacionó con la agresividad reactiva abierta en mayor medida en chicos que en chicas. Además, la construcción de una respuesta agresiva relacional sólo se asoció con la agresividad reactiva relacional en los chicos pero en las chicas esta relación no fue significativa. Por último, la evaluación positiva de la respuesta agresiva relacional se relacionó de manera más intensa con la agresividad proactiva relacional en los chicos que en las chicas.

Tabla 4. Diferencias de género en el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según función y forma.

	Total		Niños		Niñas		<i>F</i> (1, 671)	Tamaño del efecto ( <i>d</i> )
	N=671		N=322		N=349			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Atribución Hostil T1	2.46	0.92	2.58	0.97	2.35	0.85	10.79**	0.34
EnfadoT1	2.88	1.00	2.95	1.03	2.83	0.97	2.41	0.12
Constr.R.A.AbiertaT1	1.76	0.80	1.91	0.92	1.62	0.64	21.88**	0.37
Constr.R.A.Relacional T1	1.85	0.87	1.95	0.97	1.76	0.77	8.18*	0.22
Ev.R.A.Abierta T1	1.91	0.66	1.99	0.73	1.83	0.58	10.79**	0.24
Ev.R.A.RelacionalT1	1.88	0.65	1.90	0.70	1.86	0.59	0.60	0.06
Disregula. Emocional T1	0.25	0.33	0.30	0.34	0.20	0.29	14.56**	0.32
Ag. Reactiva Abierta T1	0.68	0.64	0.83	0.70	0.53	0.55	37.38**	0.48
Ag.Proactiva Abierta T1	0.23	0.43	0.29	0.50	0.16	0.35	15.52**	0.30
Ag.Reactiva RelacionalT1	0.62	0.60	0.72	0.65	0.54	0.53	14.79**	0.30
Ag.ProactivaRelacionalT1	0.29	0.48	0.37	0.55	0.21	0.39	20.72**	0.34
Ag.Reactiva Abierta T2	0.71	0.65	0.86	0.71	0.58	0.57	27.84**	0.44
Ag.Proactiva AbiertaT2	0.19	0.40	0.23	0.45	0.15	0.34	7.41	0.20
Ag.Reactiva RelacionalT2	0.61	0.57	0.61	0.57	0.61	0.57	0.02	0.00
Ag.ProactivaRelacionalT2	0.26	0.44	0.29	0.50	0.22	0.37	3.81	0.16

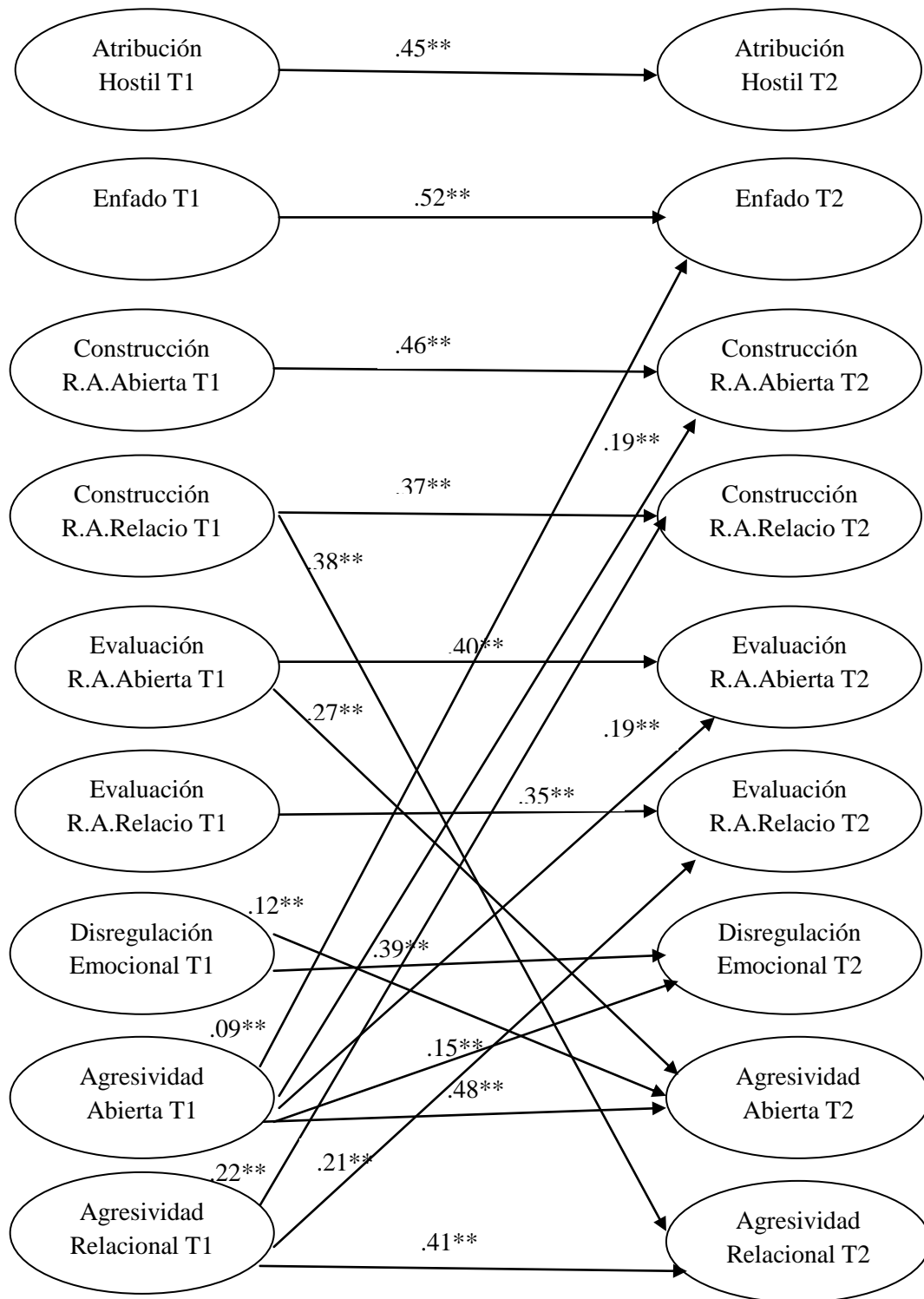
\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

#### **7.4. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Forma.**

A continuación se realizó otro modelo para analizar las relaciones bidireccionales entre los componentes del procesamiento de la información social y la conducta agresiva según su forma. Estimamos un modelo teórico que incluyó paths bidireccionales desde los componentes del procesamiento de la información social (atribución hostil, enfado, construcción de la respuesta agresiva abierta, construcción de la respuesta agresiva relacional, evaluación de la respuesta agresiva abierta, evaluación de la respuesta agresiva relacional y disregulación emocional) y la agresividad abierta y relacional del T1 a los componentes del procesamiento de la información social (atribución hostil, enfado, construcción de la respuesta agresiva abierta, construcción de la respuesta agresiva relacional, evaluación de la respuesta agresiva abierta, evaluación de la respuesta agresiva relacional y disregulación emocional) y a la conducta agresiva abierta y relacional del T2. Creamos una variable latente para la conducta agresiva utilizando parcelas de dos ítems procedentes de un cuestionario de auto-evaluación y una parcela procedente de un cuestionario de evaluación por parte de los pares de la agresión infantil. Este mismo procedimiento ha sido realizado previamente por otras investigaciones (Boxer, Guerra, Huesmann y Morales, 2005; Calvete y Orue, 2012a). Este modelo también incluyó paths autorregresivos desde cada variable del T1 hasta las mismas variables en el T2, lo cual nos permitió examinar la medida en que los predictores del T1 explican los cambios de las variables en el T2 a lo largo del tiempo. Un análisis factorial confirmatorio preliminar indicó que era apropiado medir las variables latentes con estos indicadores.

El modelo inicial estimado mostró algunos paths que no fueron estadísticamente significativos. Estos paths fueron eliminados del modelo, y se reestimó únicamente con

los paths significativos (ver Figura 6). La Figura 6 presenta los parámetros estandarizados del modelo final y muestra las relaciones significativas. La construcción de la respuesta agresiva relacional del T1 se asoció positivamente con la agresividad relacional del T2. La evaluación de la respuesta agresiva abierta del T1 se asoció positivamente con la agresividad abierta del T2. La disregulación emocional se asoció positivamente con la agresividad abierta del T2. La agresividad abierta del T1 se asoció positivamente con el enfado, con la construcción de la respuesta agresiva abierta, con la evaluación de la respuesta agresiva abierta y con la disregulación emocional del T2. Y la agresividad relacional del T1 se asoció positivamente con la construcción de la respuesta agresiva relacional y con la evaluación de la respuesta agresiva relacional del T2. Además, todos los coeficientes autorregresivos fueron significativos, lo que significa que cada uno de los componentes del procesamiento de la información social evaluados en el T1 predijo a ese mismo componente en el T2, y lo mismo ocurrió con la conducta agresiva. Este modelo mostró índices adecuados de ajuste:  $\chi^2(1258, N = 671) = 5,927$  RMSEA = 0,059 (0,056; 0,061), NNFI = 0,95, CFI = 0,96, SRMR = 0,06.



Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ . Los valores dados son los coeficientes estandarizados.

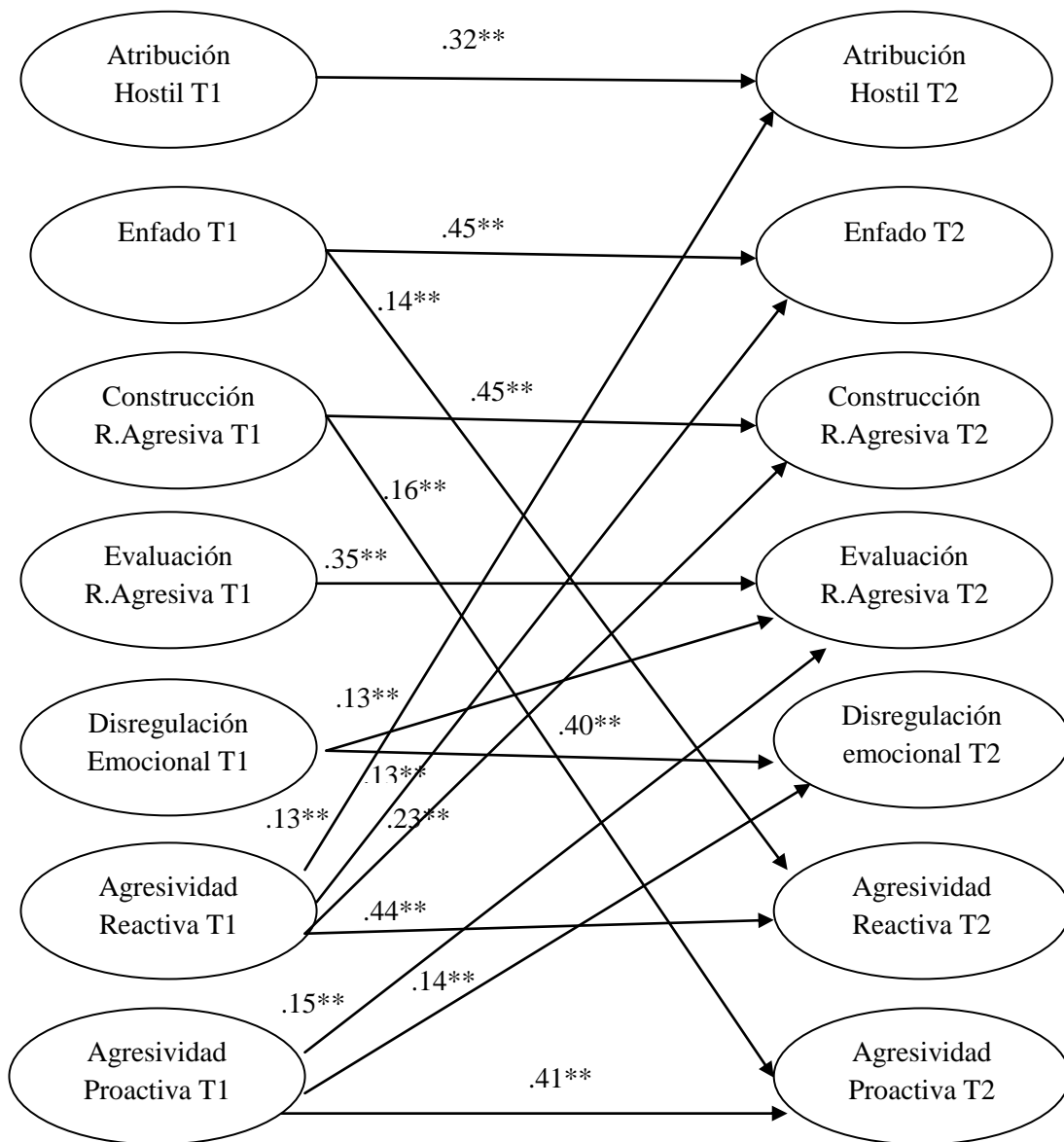
Figura 6. Modelo estructural estimado de las relaciones bidireccionales entre los componentes del Procesamiento de la información social y la agresividad según su forma.

## **7.5. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función.**

Después se realizó otro modelo para analizar las relaciones bidireccionales entre los componentes del procesamiento de la información social y la conducta agresiva según su función. Estimamos un modelo teórico que incluyó paths bidireccionales desde los componentes del procesamiento de la información social (atribución hostil, enfado, construcción de la respuesta agresiva, evaluación de la respuesta agresiva y disregulación emocional) y la agresividad reactiva y proactiva del T1 a los mismos componentes del procesamiento de la información social y a la conducta agresiva reactiva y proactiva del T2. Creamos una variable latente para la conducta agresiva utilizando parcelas de dos ítems procedentes de un cuestionario de auto-evaluación y una parcela procedente de un cuestionario de evaluación parental de la agresión infantil. Este mismo procedimiento ha sido realizado previamente por otras investigaciones (Boxer et al., 2005; Calvete y Orue, 2012a). Este modelo también incluyó paths autorregresivos desde cada variable del T1 hasta las mismas variables en el T2, lo cual nos permitió examinar la medida en que los predictores del T1 explican los cambios de las variables en el T2 a lo largo del tiempo. Un análisis factorial confirmatorio preliminar indicó que era apropiado medir las variables latentes con estos indicadores.

El modelo inicial estimado mostró algunos paths que no fueron estadísticamente significativos. Estos paths fueron eliminados del modelo, y se reestimó únicamente con los paths significativos (ver Figura 7). La Figura 7 presenta los parámetros estandarizados del modelo final y muestra las relaciones significativas. El enfado del T1 se asoció positivamente con la agresividad reactiva en el T2. La construcción de la respuesta agresiva del T1 se asoció positivamente con la agresividad proactiva en el T2. La disregulación emocional del T1 se asoció positivamente con la evaluación de la

respuesta agresiva en el T2. La agresividad reactiva del T1 se asoció positivamente con la atribución hostil, el enfado y la construcción de la respuesta agresiva del T2. Y la agresividad proactiva del T1 se asoció positivamente con la evaluación de la respuesta agresiva y con la disregulación emocional del T2. Además, todos los coeficientes autorregresivos fueron significativos, lo que significa que cada uno de los componentes del procesamiento de la información social evaluados en el T1 predijo a ese mismo componente en el T2, y lo mismo ocurrió con la conducta agresiva. Este modelo mostró índices adecuados de ajuste:  $\chi^2(739, N = 321 = 3,572, RMSEA = 0,062 (0,060; 0,064), NNFI = 0,95, CFI = 0,96, SRMR = 0,06$ .



Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ . Los valores dados son los coeficientes estandarizados

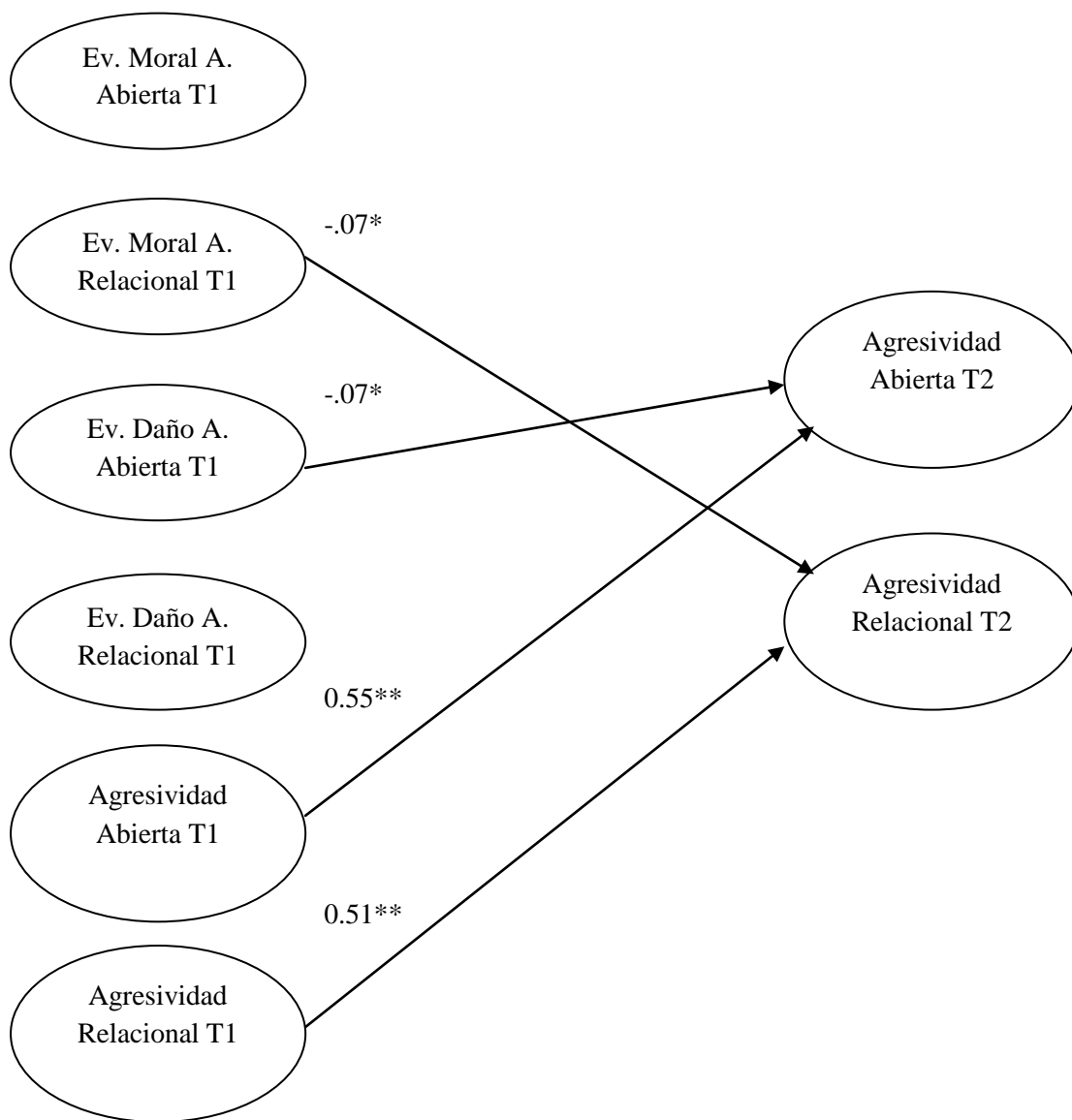
Figura 7. Modelo estructural estimado de las relaciones bidireccionales entre los componentes del Procesamiento de la información social y la agresividad según su función.

## **7.6. Relaciones Longitudinales entre la Evaluación Moral/Inaceptabilidad de la Agresión, Evaluación del Daño y la Agresividad según su Forma.**

Posteriormente se examinaron las relaciones longitudinales entre la moral y la conducta agresiva según su forma. Para ello se estimó un modelo teórico unidireccional siguiendo el mismo procedimiento estadístico empleado anteriormente con el Procesamiento de la Información social.

En este modelo se incluyeron 8 variables latentes, 4 referentes a la moral (evaluación moral de la agresión abierta, evaluación moral de la agresión relacional, evaluación del daño de la agresión abierta y evaluación del daño de la agresión relacional) y 2 referentes a la conducta agresiva abierta y relacional en el T1 y T2. Un análisis factorial confirmatorio preliminar indicó que era apropiado medir las variables latentes con estos indicadores. Los índices de ajuste de este modelo fueron buenos,  $\chi^2(225, N = 671) = 1,648$ , RMSEA = 0,072 (0,068; 0,076), NNFI = 0,92, CFI = 0,93, SRMR = 0,08.

Los coeficientes se presentan en la Figura 8. Los coeficientes autoregresivos fueron significativos lo que indica que cada tipo de conducta agresiva en el T1 predijo ese tipo de conducta agresiva en el T2. Además, la evaluación moral de la agresión relacional en el T1 predijo negativamente la agresividad relacional del T2. Y la evaluación del daño de la agresividad abierta en el T1 predijo negativamente la agresividad abierta del T2.



Nota. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ . Los valores dados son los coeficientes estandarizados.

Figura 8. Modelo estructural estimado de la asociación entre la Moral en el T1 y la Agresividad según su Forma en el T2.

### 7.6.1 Diferencias de género en las variables relacionadas con la Moral y la Agresividad según su Forma.

El siguiente paso fue estudiar las diferencias de género en las variables relacionadas con la moral infantil, así como en la agresividad abierta y relacional. La Tabla 5 presenta las diferencias de género en las variables. Las niñas puntuaron más alto en la evaluación moral de la agresividad abierta, en evaluación moral de la agresividad relacional y en la evaluación del daño de la agresividad relacional del T1. Con respecto a la conducta agresiva, los niños puntuaron más alto en la agresividad abierta tanto del T1 como del T2. Siguiendo la clasificación de Cohen (1988) el tamaño del efecto fue pequeño para todas las variables morales, y moderado para la agresividad abierta del T1 y T2.

Tabla 5. Diferencias género en Moral y Agresividad según su forma.

	Total		Niños		Niñas		<i>F</i> (1, 671)	Tamaño del efecto ( <i>d</i> )
	N=671		N=322		N=349			
	Media	DT	Media	DT	Media	DT		
Ev Moral Abierta T1	4.30	0.89	4.17	1.00	4.42	0.75	13.82**	-0.28
Ev Moral Relacional T1	4.27	0.90	4.19	0.96	4.35	0.83	5.00*	-0.18
Ev Daño Abierta T1	3.85	1.07	3.81	1.09	3.87	1.05	0.52	-0.06
Ev Daño Relacional T1	3.76	1.15	3.59	1.21	3.91	1.06	13.22**	-0.28
Agresividad Abierta T1	-.001	3.57	1.39	4.48	-1.27	1.65	107.53**	0.80
Agresividad Relacional T1	.01	3.31	0.20	3.46	-.15	3.16	1.70	0.11
Agresividad Abierta T2	.01	3.54	1.22	4.33	-1.10	2.05	72.27**	0.69
Agresividad Relacional T2	.01	3.31	.20	3.46	-.15	3.16	0.19	0.11

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

### **7.7. Uso de los Dominios de Razonamiento Moral, su relación con la Agresión según su Forma y diferencias de género.**

Otro de los objetivos del estudio fue analizar las diferencias entre niños y niñas en el empleo de los dominios de razonamiento moral a la hora de justificar la inaceptabilidad de la agresión abierta y relacional. Tal y como hicieron los autores del instrumento original (MRA; Murray-Close et al., 2006) los participantes fueron clasificados en función del dominio de razonamiento empleado si utilizaban el mismo dominio en al menos dos de las tres escenas presentadas para evaluar cada tipo de conducta agresiva (abierta y relacional). Gracias a esto fue posible categorizar a la mayoría de la muestra que cumplimentó los datos del cuestionario, el 95,1 % de la muestra fue clasificada como perteneciente a un dominio particular con respecto a la evaluación de la agresividad abierta en el T1. Y el 96 % fue clasificada como perteneciente a un dominio en particular con respecto a la evaluación de la agresividad relacional en el T1. Los participantes que no cumplieron el criterio de juzgar el mismo tipo de conducta agresiva con el mismo dominio en al menos dos de las tres escenas presentadas, no fueron incluidos en los subsecuentes análisis sobre el dominio de razonamiento moral. Tal y como muestra la Tabla 6, el dominio más empleado tanto por los niños como por las niñas a la hora de justificar la aceptabilidad de la agresión abierta fue el moral, en segundo lugar el prudencial, después el personal y en último lugar el social convencional. Y lo mismo ocurrió a la hora de evaluar la agresividad relacional.

Tabla 6. Porcentaje (y número) de niños que usan el dominio social convencional, personal, prudencia y moral por género.

		Social- Convencional	Personal	Prudencial	Moral
Abierta	Niños	3 % (9)	4.3% (13)	10.9% (33)	81.8% (248)
	Niñas	0.3% (1)	0.9% (3)	8.9% (30)	89.9% (302)
	General	1.6% (10)	2.5% (16)	9.9% (163)	86.1% (550)
Relacional	Niños	3.3% (10)	3.3% (10)	9.1% (28)	84.4% (259)
	Niñas	0.6% (2)	1.5% (5)	6.8%(23)	91.1% (308)
	General	1.9% (12)	2.3% (15)	7.9% (51)	87.9% (567)

A continuación, con el objetivo de ver si los participantes difirieron en el empleo de los dominios en función del género se realizó una prueba Chi-Cuadrado. Dada la distribución de la muestra en el empleo de los dominios (véase Tabla 6; hay dominios que han sido usados por una única persona) y que la frecuencia esperada en alguna casilla fue inferior a 5, se vio la necesidad de unirlos. Para ello lo que se hizo fue recodificar las respuestas de los participantes pertinentes al dominio social convencional (1), personal (2) y prudencial (3) como “1 = Dominio no moral”, y la pertinente al dominio moral (4) como “2 = Dominio moral”, ya que las justificaciones social convencional, prudencial y personal son consideradas como respuestas más moralmente incorrectas, puesto que se focalizan en el beneficio propio y no reparan en el bienestar de los demás (Turiel, 2006). Los resultados revelaron que un mayor porcentaje de chicas que de chicos se ubicaban en el dominio moral, tanto a la hora de evaluar la agresividad abierta,  $\chi^2(1) = 8,58, p = 0.003$  como la relacional,  $\chi^2(1) = 6,91, p = 0.009$ .

El siguiente objetivo fue comparar grupos de dominios en función de las puntuaciones en agresividad. En la Tabla 7 se presentan las medias y desviaciones típicas en conducta agresiva para los niños y niñas incluidos en cada dominio. Los resultados del Anova de un factor revelaron diferencias en el uso de la agresividad abierta según el dominio,  $F(3,636) = 2,87, p = 0,036$ . Los análisis post hoc demostraron que tan sólo se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos sujetos que emplearon el dominio social convencional y los que usaron el moral, puntuando más alto en agresión abierta los que emplean el dominio social-convencional. Con respecto a la agresión relacional no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en agresividad según el dominio usado por los participantes,  $F(3,636) = 0,69, p = 0,56$ .

Finalmente, para explorar la influencia del género en el empleo de los dominios a la hora de evaluar la agresión abierta y relacional se realizó un Anova factorial 2 (género) X 2 (empleo de dominio moral vs no moral). Las pruebas univariadas indicaron que el dominio no interactuó con el género a la hora de predecir ni la agresividad abierta,  $F(1,633) = 0,03, p = 0,853$ , ni la relacional  $F(1,573) = 0,59, p = 0,443$ . Los niños en comparación con las niñas emplean más agresividad abierta independientemente del dominio en el que se ubiquen (moral vs no moral) a la hora de justificar la agresión (Ver Figura 9.)

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones en Agresividad Abierta y Relacional según el Dominio de Razonamiento Moral empleado.

Variable		Social-Conven		Personal		Prudencial		Moral	
Dependiente		M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)
Agresividad Abierta	Chicos	2.40	6.61	-.25	2.27	1.82	4.65	1.23	4.43
	Chicas	6.92		-1.37	1.55	-1.19	1.62	-1.31	1.62
	General	2.85	6.39	-.46	2.16	.39	3.84	-.17	3.44
Agresividad Relacional	Chicos	.39	3.53	.36	5.17	.01	3.62	.17	3.44
	Chicas	6.02	1.10	-.33	1.91	.02	3.50	-.23	3.07
	General	1.32	3.89	.17	4.42	.01	3.52	-.05	3.25

Nota: \*  $p < .05$ .

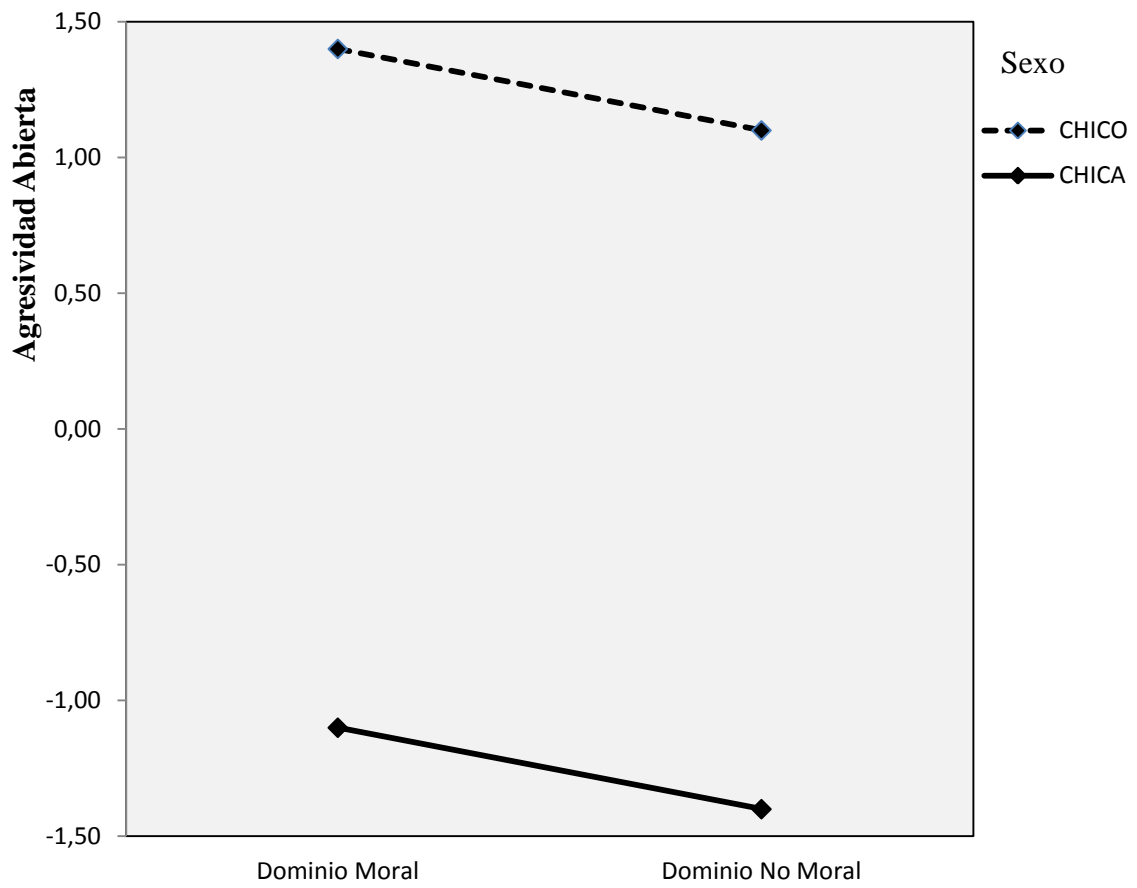


Figura 9. Empleo de los dominios y género en la predicción de la Agresividad Abierta.



## **8. DISCUSIÓN**

### **8.1. Validación de cuestionarios.**

El primer objetivo de este estudio fue validar los dos cuestionarios que se tradujeron para la realización de esta investigación. En primer lugar, se adaptó la Escala de Valoración Parental de la Agresión Reactiva y Proactiva (Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression; PRPA). En segundo lugar, se adaptó el cuestionario de Razonamiento Moral sobre la Agresividad (Moral Reasoning about Aggression; MRA) para la evaluación de la moral infantil.

#### **8.1.1. Validación del cuestionario Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression.**

Con el objeto de poder contrastar la información aportada por lo menores con respecto a la motivación o función de su conducta agresiva, se creyó conveniente emplear un cuestionario parental de evaluación de conducta agresiva según su motivación o función. Tras una profunda revisión de los cuestionarios existentes sobre este cometido, se advirtió que la mayoría de ellos estaban en lengua inglesa. Por este motivo se hace fundamental adaptar instrumentos que se puedan usar en nuestra cultura. El primer objetivo de este estudio fue, por tanto, la adaptación al castellano de la Escala de Valoración Parental de la Agresión Reactiva y Proactiva (Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression; PRPA; Kempes et al., 2006). Los resultados obtenidos confirman su estructura factorial consistente en dos factores de primer orden (agresividad proactiva y reactiva) correlacionados entre sí, tal y como se ha encontrado en estudio previos (Kempes et al., 2006), los coeficientes de alpha de Cronbach fueron moderados (entre .56 y .81). En el caso de la agresividad proactiva la consistencia

interna fue moderada (.56) y esto puede deberse al escaso número de ítems. Sin embargo, en el caso de la reactiva fue adecuado y su estructura factorial también. Por tanto, los resultados revelaron que el Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression en su versión española es un instrumento adecuado para evaluar la percepción parental de la agresión reactiva y proactiva en niños de entre 9 y 13 años.

### **8.1.2. Validación del cuestionario Moral Reasoning about Aggression.**

Con el objeto de analizar la relación existente entre la moral infantil y la conducta agresiva se vio la necesidad de emplear un cuestionario de evaluación de la moral infantil. Al igual que nos ocurrió con el cuestionario de evaluación parental de la agresión, tras hacer una extensa revisión bibliográfica sobre los instrumentos de moral infantil existentes, advertimos que la mayoría de los que había estaban en inglés, por ese motivo decidimos adaptar al castellano el cuestionario de Razonamiento Moral sobre la Agresividad (Moral Reasoning about Aggression; MRA; Murray-Close et al., 2006). El segundo objetivo de este estudio fue, por tanto, la adaptación de este instrumento al castellano. Los resultados obtenidos confirmaron su estructura factorial consistente en seis factores de primer orden (evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión abierta, evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión relacional, evaluación del daño de la agresión abierta, evaluación del daño de la agresión relacional, dominio de razonamiento moral de la agresión abierta y dominio de razonamiento moral de la agresión relacional) correlacionados entre sí. Los coeficientes del alpha de Cronbach fueron aceptables (entre .65 y .80) indicando una buena consistencia interna. Por tanto, los resultados revelaron que el Moral Reasoning about Aggression en su versión española es un instrumento adecuado para la evaluación de la moral en niños y niñas de entre 9 y 13 años.

## **8.2. Relaciones longitudinales entre el Procesamiento de la información social y la Agresividad según Función y Forma.**

Otro de los objetivos del presente estudio fue evaluar el procesamiento cognitivo y emocional de la información social asociado con la agresividad infantil según su función (reactiva vs proactiva) y forma (abierta vs relacional). Los resultados longitudinales revelaron que distintos déficits cognitivos y emocionales se asociaron con el desarrollo de los distintos subtipos de agresión a lo largo del tiempo.

En contraposición a lo hipotetizado y lo encontrado en varios estudios (Bailey y Ostrov, 2008; Murray-Close et al., 2010), la atribución hostil (cognitiva y emocional) no predijo la agresividad reactiva de ningún tipo. Algunos estudios previos tampoco han encontrado esta relación. Por ejemplo, Marsee y Frick (2007) encontraron que la atribución hostil no se asoció con ninguno de los cuatro tipos de agresividad según su función y forma. Igualmente Calvete y Orue (2011) en un estudio longitudinal encontraron que la atribución hostil (cognitiva y emocional) de los adolescentes del T1 no predijo la conducta agresiva (ni reactiva, ni proactiva) en el T2, seis meses después. Un posible motivo por lo que no se ha encontrado una asociación entre la atribución hostil y los distintos subtipos de agresividad evaluados, puede ser por el modo en el que se ha evaluado, se deberían haber empleado escenas de provocación ambigua más específicas como por ejemplo, abiertas y relacionales, tal y como han hecho otros estudios (p.ej., Bailey y Ostrov, 2008; Murray-Close et al., 2010), en las que resulta más fácil evaluar la atribución de la intencionalidad y emocionalidad del otro, y por tanto ver la asociación entre la atribución de la intención y emoción y los distintos subtipos de agresividad. Futuros estudios deberían emplear escenas de provocación ambigua abierta y relacional con el objeto de contrastar los resultados aquí encontrados.

En contraposición a lo esperado, la construcción o acceso a la respuesta agresiva (paso 4 del SIP), no se asoció con la agresividad proactiva abierta y relacional, sino que lo hizo con la reactiva relacional. Específicamente, se halló que la construcción o acceso a una respuesta agresiva relacional en el T1 predijo un incremento de la agresividad reactiva relacional del T2. Es decir, que el hecho de acceder mentalmente o construir respuestas agresivas relacionales incrementa la posibilidad de cometer una agresión reactiva relacional. Hay estudios que respaldan la asociación encontrada entre el acceso o construcción de la respuesta agresiva (4 paso del SIP) y la función reactiva (p.ej., Calvete y Orue, 2011; Calvete y Orue, 2012a), pero hasta la fecha no se han realizado estudios en los que se apoye la asociación entre este paso del SIP y la forma relacional de la agresión. Una posible explicación a esto podría ser que los niños agresivos reactivos (especialmente aquellos que manifiestan la agresión de forma más encubierta o relacional) por lo general, suelen tener niveles de impulsividad cognitiva más elevados que los niños no agresivos (Andreu, Peña y Penado, 2013; Connor et al., 2003), que hace que estos sean menos introspectivos, y dediquen menos tiempo a procesar la información social antes de ejecutar una conducta (Hubbard et al., 2010), y que las respuestas más accesibles en su memoria sean las respuesta agresivas reactivas relacionales. Se debería hacer estudios en los que se analizara el papel de la impulsividad cognitiva o los problemas atencionales en la relación entre la construcción o acceso a la respuesta agresiva relacional (paso 4 del SIP) y la conducta agresiva reactiva relacional, con el objeto de contrastar esta posibilidad.

La asociación encontrada entre la evaluación de la respuesta agresiva y la agresividad proactiva abierta y relacional es consistente con lo planteado en nuestra hipótesis, y con los estudios que indican que la agresividad proactiva esta típicamente relacionada con los últimos pasos del SIP, y con la creencia de que la agresión es un

medio efectivo para lograr las metas deseadas (Dodge et al., 1997; Smithmyer et al., 2000). También es consistente con los estudios que señalan que la evaluación positiva de la agresión se relaciona con la función abierta de la agresión (p.ej., Crick y Dodge, 1994; Marsee y Frick, 2007). Hasta la fecha, no hay estudios que apoyen la asociación entre la evaluación de la respuesta y la forma relacional de la agresión. El presente estudio, específicamente, halló que la evaluación positiva de la agresividad abierta en el T1, predijo un aumento en la agresividad proactiva abierta del T2, y que la evaluación positiva de la agresividad relacional en el T1 predijo positivamente la agresividad proactiva relacional del T2. Estos resultados vienen a dar soporte empírico a la asociación existente entre cognición y agresión proactiva abierta y relacional. El hecho de evaluar positivamente la agresión abierta o tener expectativas positivas con respecto a las posibles consecuencias que de ella pueden derivar, puede predisponer a que la persona agrede abiertamente para conseguir sus metas u objetivos en contextos sociales, y lo mismo ocurre con la forma relacional.

Con lo que respecta a los componentes emocionales del SIP evaluados, los resultados indicaron que la emoción propia de enfado predijo un incremento en la agresividad reactiva abierta, no ocurriendo lo mismo con la agresividad reactiva relacional. Este resultado parece indicar que la función reactiva de la agresión (especialmente cuando se manifiesta de forma abierta) tendió a estar asociada con distorsiones afectivas a la hora de procesar la información del contexto social en la infancia, lo cual es consistente con lo postulado en la teoría de Dodge (1991), con los resultados obtenidos en otros estudios (p.ej., Calvete et al., 2012b; Card y Little, 2006; Hubbard et al., 2002, 2004; McAuliffe et al., 2006; Orobio de Castro et al., 2002, 2005; Ostrov et al., 2013) y con investigaciones previas que demuestran que la emoción de enfado está implicada en el desarrollo de la forma abierta de la agresión (Crick, 1997;

Peled y Moretti, 2007, 2010; Sullivan et al., 2010; Toblin, et al., 2005). Además, en contraposición a lo que se hipotetizó, pero en coherencia con el resultado anteriormente comentado, la disregulación emocional sólo predijo un incremento en la forma abierta de la agresividad reactiva, y no en la relacional. Este resultado es consistente con estudios que indican que la disregulación emocional se asocia de forma positiva y estadísticamente significativa con la función reactiva de la agresión (Calvete y Orue, 2012b; Hubbard et al., 2010) y con su forma abierta (p.ej., Eisenberg et al., 2001; Gómez-Garibello y Chaux, 2014; Gottman et al., 1996; Sullivan et al., 2010; Tangney et al., 1996). Estos últimos resultados contribuyen a respaldar empíricamente la asociación entre la emoción y la agresión reactiva abierta. El sentir enfado y/o la falta de habilidad para regular dicha emoción de forma adaptativa funcionan como factores precipitantes para la manifestación de conductas agresivas reactivas abiertas en el contexto social. Sería muy interesante que futuros estudios analizaran el papel de la regulación emocional en la asociación entre el enfado y el subtipo abierto de la agresión reactiva, con el objeto de obtener información más específica acerca del papel que cada uno de estos déficits emocionales (enfado y disregulación emocional) juega en la etiología de este tipo específico de agresión. Por ejemplo, Calvete y Orue (2012b) encontraron que la relación entre el enfado y la agresividad reactiva fue menos intensa para los adolescentes que puntuaban alto en regulación emocional adaptativa lo que significa que una vez que habían experimentado enfado, el uso de estrategias adaptativas de regulación emocional hacía que utilizaran menos agresividad reactiva. Futuros estudios deberían replicar estos resultados diferenciando las dos formas de la conducta agresiva reactiva.

### **8.3. Diferencias de género en el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según su Función y Forma.**

Otro de los objetivos de este estudio fue analizar las diferencias de género en los componentes del Procesamiento de la Información Social evaluados y la conducta agresiva según función y forma. Con lo que respecta a los componentes del SIP los chicos obtuvieron puntuaciones más altas en gran parte de los componentes del SIP que se relacionan con la conducta agresiva, específicamente puntuaron más alto en la atribución hostil, en la construcción de la respuesta agresiva (abierta y relacional), en la evaluación de la respuesta agresiva abierta y en disregulación emocional del T1. Esto es consistente con lo encontrado en otros estudios (p.ej., Lansford et al., 2006; Orue y Calvete, 2009; Teague, 2005) y por tanto, contribuye a reforzar la idea de que los niños tienen más dificultades o cometen más déficits a la hora de procesar tanto cognitiva como emocionalmente la información de su medio, en comparación con sus iguales féminas. Con lo que respecta a la conducta agresiva, en contra de lo esperado, los chicos puntuaron significativamente más alto en todos los tipos de conducta agresiva en el T1, y en la agresividad reactiva abierta del T2, no habiendo diferencias significativas en el resto de los tipos de conducta agresiva para el T2. Estos resultados vienen a dar apoyo empírico a todos aquellos estudios que han encontrado que los niños puntúan más alto en agresividad reactiva y proactiva (Baker et al., 2008; Calvete y Orue, 2010; Fares et al., 2012) y en la abierta (Card et al., 2008; Carlo et al., 2010; Cillessen et al., 2014; Cuello y Oros, 2013; Gómez-Garibello y Chaux, 2014) y relacional (Cillessen et al., 2014; Forrest, et al., 2005; Henington et al., 1999). Una posible razón por la cual los niños (varones) han manifestado valores más altos también en la forma relacional de la agresión, puede ser porque el uso de la agresión relacional no suele empezar a ser más prevalente entre el género femenino hasta la adolescencia (Spieker et al., 2012) y la

mayor parte de la muestra se encuentra en etapa infantil. Sería conveniente, que en el futuro se replicara este mismo estudio con muestra de edad más elevada, para ver si en ella se encuentran diferencias de género con respecto a la forma relacional de la agresión reactiva y proactiva.

#### **8.4. Moderaciones de género entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según Función y Forma.**

Otro de los objetivos de este estudio fue analizar el rol moderador del género entre el Procesamiento de la información social y la agresividad según su función y forma. En coherencia con lo que hipotetizamos, los resultados indicaron que, por lo general, el género juega un papel relevante en la asociación entre la cognición, emoción y agresión infantil, siendo las asociaciones encontradas más fuertes en el caso de los niños que de las niñas.

En concreto, se obtuvo que la emoción de enfado del T1 predijo la conducta agresiva reactiva abierta en el T2 más fuertemente en el caso de los niños que de las niñas. Estos resultados son coherentes con los hallados en un estudio realizado con muestra adulta en el que se obtuvo que el género moderó la asociación entre la emoción de ira y la agresividad física, siendo esta asociación más fuerte en el caso de los chicos que de las chicas (Chen et al., 2012), y con los obtenidos en un estudio realizado con muestra adolescente, en el que se encontró que la emoción de ira se asoció con la agresividad reactiva masculina (Calvete y Orue, 2012b). Una posible explicación a por qué la emoción de enfado juega un papel más determinante en la etiología de la agresión reactiva abierta en el caso de los niños que de las niñas, podría ser porque los niños varones cuando están enfadados suelen tener más dificultades que sus iguales féminas a la hora de acceder y por tanto poner en práctica estrategias de regulación emocional

adaptativas que les ayude a rebajar su nivel de enfado y a manifestar conductas adaptativas al contexto social en el que se encuentran. Por lo contrario, los niños, en comparación con las niñas, suelen acceder en mayor medida a estrategias desadaptativas (Calvete y Orue, 2009, 2012b) las cuales a su vez incrementan la probabilidad de que se manifiesten conductas agresivas reactivas (Calvete y Orue, 2012b) y de tipo abierto (Sullivan et al., 2010). Es decir, la disregulación emocional podría estar mediando la relación entre la emocionalidad negativa y la agresión (Eisenberg et al., 1996), en mayor medida en el caso de los niños que de las niñas. Sería interesante que futuras investigaciones analizaran el papel mediacional de la regulación emocional entre la emoción de enfado y la agresividad reactiva abierta con el objeto de poder contrastar la hipótesis aquí señalada.

Otro de los resultados fue que la construcción de la respuesta agresiva relacional del T1 predijo un incremento de la agresividad reactiva relacional a lo largo del tiempo únicamente en el caso de los niños, no resultando significativo en el caso de las niñas. Este resultado es corroborado en parte por lo hallado en un estudio de Calvete y Orue (2012a) en el que se encontró que la asociación hallada entre la construcción de la respuesta agresiva y la agresión reactiva fue más fuerte para los chicos que para las chicas. Hasta la fecha, en nuestro conocimiento, no hay estudios que hayan respaldado el papel moderador del género entre la construcción de la respuesta agresiva y la agresión según su forma. Este resultado se podría deber a que los niños una vez que acceden o construyen respuestas agresivas suelen ser más propensos a externalizar la conducta agresiva a la que acceden o construyen mentalmente, en cambio, las niñas suelen ser más reacias a exhibir este tipo de conductas agresivas con el objeto de evitar la confrontación con los otros en el contexto social (Burgess et al., 2006).

El género también resultó determinante en la asociación entre la evaluación de la respuesta agresiva relacional y la agresividad proactiva relacional, siendo más fuerte en el caso de los niños que de las niñas. Este resultado es coherente con lo encontrado en un estudio realizado por Fontaine et al. (2002) en el que el género moderó la asociación entre la evaluación de la respuesta agresiva y la conducta externalizante infantil, siendo esta asociación significativamente más fuerte para los chicos que para las chicas, precediendo el concurrente y subsecuente comportamiento. En nuestro conocimiento, hasta la fecha no hay estudios que respalden el papel moderador del género entre la evaluación de la agresión y la agresión según función, y según su forma.

Un posible motivo por el cual la relación entre la evaluación o selección de la agresión relacional y la agresividad proactiva relacional es mayor entre los niños que entre las niñas, se puede deber a la influencia de los esquemas de justificación de la violencia. A los niños, desde el momento en que nacen se les educa para que cumplan con los roles comportamentales que la sociedad atribuyen a su sexo biológico (niño vs niña). En el caso de los niños, se les inculcan patrones comportamentales de instrumentalidad (o consecución de objetivos) que tienen que ver con la dominancia y agresión, en cambio, a las niñas se les inculcan patrones de expresividad (o manifestación de afectos) que tienen que ver con el cuidado a los demás (Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004). En base a esto, los niños podrían desarrollar en mayor medida que sus iguales féminas esquemas cognitivos profundos de aceptación de la violencia, los cuales influirían en el modo en el que el niño procesa la información del medio social (Crick y Dodge, 1994; Huesmann, 1998) favoreciendo el empleo de la agresión proactiva relacional. Es decir, las justificaciones de aceptación de la violencia podrían estar moderando la relación entre la evaluación positiva de la agresión relacional y la agresividad proactiva relacional, en mayor medida en el caso de los niños

que de las niñas. Sería interesante que futuras investigaciones analizaran el papel moderador de las justificaciones de aceptación de la violencia en la asociación entre la evaluación de la agresión relacional y la agresión proactiva relacional con el objeto de contrastar esta posibilidad.

### **8.5. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según Forma**

En este estudio también se analizaron las relaciones de reciprocidad entre el procesamiento de la información social y la agresividad según su forma. En concordancia con la hipótesis inicialmente planteada, se obtuvieron relaciones de reciprocidad o relaciones bidireccionales entre los componentes del procesamiento de la información social evaluados y la conducta agresiva según su forma. Específicamente se encontró que la construcción de la respuesta agresiva relacional en el T1 predijo un aumento de la agresión relacional en el T2. En nuestro conocimiento, no hay estudios científicos que respalden la asociación aquí hallada entre la construcción de la respuesta agresiva relacional y este mismo tipo de conducta agresiva. Otro de los resultados que se obtuvieron es que la evaluación de la respuesta agresiva abierta en el T1 predijo un aumento de la agresividad abierta en el T2. La literatura científica respalda la relación aquí encontrada entre la evaluación de la respuesta agresiva y la agresión abierta (Crick y Dodge, 1994). Por último, la disregulación emocional del T1 predijo un aumento de la agresión abierta en el T2. Este resultado es coherente con los hallados en otros estudios previos en los que la disregulación emocional correlacionó de forma positiva con la conducta agresiva abierta (p.ej., Eisenberg et al., 2001; Gottman et al., 1996; Sullivan et al., 2010).

Además, la manifestación de conductas agresivas de tipo abierto y relacional en el T1 predijeron un empeoramiento en el modo en el que se procesó la información del contexto social en el T2, seis meses después. Aquellos niños y niñas que puntuaron más alto en agresión abierta en el T1 mostraron una mayor tendencia a enfadarse, a construir respuestas agresivas abiertas, a evaluar la agresividad abierta de forma positiva y a emplear estrategias desadaptativas de regulación emocional en el T2. Asimismo, los niños y niñas que puntuaron más alto en agresividad relacional en el T1 fueron más propensos a construir respuestas agresivas relacionales y evaluar de forma positiva este mismo tipo de agresión en el T2. Estos resultados se ven respaldados por los obtenidos en estudios previos (Calvete et al., 2015, 2016; Fontaine et al., 2008; Ostrov et al., 2013), por lo postulado por los modelos cognitivos del Procesamiento de la Información social (Anderson y Bushman, 2002; Crick y Dodge, 1994; Lemerise y Arsenio, 2000) según los cuales la cognición y emoción tanto actuales como la proveniente de experiencias pasadas (memoria) resultan determinantes a la hora de guiar la conducta en el contexto social, y con lo que determina el modelo transaccional con respecto a la relación existente entre la cognición, emoción y conducta (Calvete et al., 2013; Hankin y Abramson, 2001) pero en este caso aplicado a sintomatología externalizante, en concreto a la conducta agresiva. Según estas teorías la agresión propiciaría el que se cometan una serie de déficits cognitivos y emocionales a la hora de procesar la información del contexto social. En conclusión, de los resultados aquí hallados se puede extrapolar que entre la cognición, emoción y la agresión según su forma, existe una relación de reciprocidad, ya que los errores cognitivos y emocionales cometidos por los niños a la hora de procesar la información del contexto social predisponen a la ejecución de la agresión, la cual a su vez contribuye a la comisión de fallos cognitivos y emocionales, lo que contribuiría a la perpetuación de la agresión a lo largo del tiempo.

## **8.6. Relaciones Bidireccionales entre el Procesamiento de la Información Social y la Agresividad según Función**

Otro de los objetivos de este estudio fue el análisis de las relaciones de reciprocidad entre el procesamiento de la información social y la agresión según la motivación con la que se ejecuta (reactiva vs proactiva). Al igual que en el apartado anterior, nuestra hipótesis se vio respaldada por los resultados encontrados, ya que se encontraron relaciones bidireccionales entre el procesamiento de la información social y la conducta agresiva proactiva y reactiva. Por un lado, algunos de los componentes del SIP predijeron la conducta agresiva: el enfado del T1 predijo un aumento de la agresión reactiva en el T2. Este resultado es consistente con estudios longitudinales previos (p.ej., Calvete y Orue, 2012b) que respaldan empíricamente lo postulado en el Modelo de Frustración-Agresión (Berkowitz, 1990). Además, el acceso o construcción de la respuesta agresiva en el T1 predijo un incremento de la agresión proactiva en el T2, lo cual contribuye a respaldar empíricamente la asociación existente entre los últimos pasos del SIP y la agresión proactiva (Dodge et al., 1997). Por último, la disregulación emocional en el T1 predijo un incremento en la evaluación positiva de la respuesta agresiva en el T2. Este resultado es consistente con lo obtenido por Helmsen et al. (2012) en un estudio de naturaleza transversal en el que la regulación emocional disfuncional correlacionó significativamente y de forma positiva con la evaluación positiva de la respuesta agresiva.

En este estudio, además la manifestación de la agresión según su función predijo a su vez un empeoramiento en el procesamiento cognitivo y emocional de la información social. Aquellos niños y niñas que puntuaron más alto en conducta agresiva reactiva en el T1 mostraron una mayor tendencia a evaluar tanto la intencionalidad como la emoción del otro de forma negativa (atribución hostil), se enfadaron más y

tendieron a acceder o construir respuestas agresivas en el T2. Por otro lado, los niños y niñas que puntuaron más alto en agresividad proactiva en el T1, mostraron una mayor tendencia a evaluar la respuesta agresiva de forma positiva y a emplear estrategias de regulación emocional desadaptativas en el T2. Estudios empíricos respaldan la relación de reciprocidad aquí hallada entre el procesamiento de la información social y la agresión infantil y adolescente (Calvete et al., 2015, 2016; Fontaine et al., 2008; Ostrov et al., 2013). Este fenómeno de reciprocidad entre la cognición, emoción y la agresión según su función, al igual que ocurrió con la agresión según su forma, es coherente con lo dictaminado por los modelos cognitivos del Procesamiento de la información social (Anderson y Bushman, 2002; Crick y Dodge, 1994; Lemerise y Arsenio, 2000) y por el modelo transaccional con respecto a la relación existente entre la cognición, emoción y conducta (Calvete et al., 2013; Hankin y Abramson, 2001) pero en este caso aplicado a sintomatología externalizante, en concreto a la conducta agresiva según su función.

### **8.7. Relaciones Longitudinales entre Evaluación Moral/Inaceptabilidad de la Agresión, Evaluación del daño y la Agresividad según su Forma.**

Otro de los objetivos de este estudio fue analizar las relaciones longitudinales entre la moral infantil y la agresión según su forma (abierta vs relacional). La evaluación moral o inaceptabilidad de la agresividad tan sólo se asoció con la agresividad relacional, no ocurriendo lo mismo con la agresividad abierta. Específicamente, se encontró que la evaluación moral o la inaceptabilidad de la agresión relacional en el T1 predijo una disminución en el empleo de la agresión relacional en el T2. Es decir, el hecho de pensar que la agresión relacional es una conducta que está mal o es moralmente incorrecta hace que los niños y niñas empleen menos este tipo de conducta agresiva en el contexto social. Este resultado es coherente con los resultados

hallados por estudios longitudinales (p.ej., Werner y Nixon, 2005; Krahé y Busching, 2014) que respaldan la asociación aquí encontrada entre la cognición de aceptabilidad de la agresión relacional y la manifestación de este mismo tipo de conducta agresiva, y con la idea de que el juicio que los niños hacen sobre la incorrección/inaceptabilidad de agresión es un importante correlato de su comportamiento (Huesmann y Guerra, 1997). Un posible motivo por el cual se ha hallado una asociación longitudinal entre la evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión relacional y ese mismo tipo de conducta agresiva, y sin embargo no ha ocurrido lo mismo con la agresión abierta, se puede deber a la siguiente causa. Un/una niño/a cuando agrede abiertamente en el contexto social, por las propias características de la agresión abierta (por ejemplo, pegar, insultar) sabe que es muy probable que esa agresión sea detectada por otro igual o un adulto, y si es así esto le podría acarrear consecuencias negativas como puede ser el castigo por parte de sus padres o profesores. En cambio, cuando emplea una agresión relacional (por ejemplo, excluir a otro en un juego, expandir rumores sobre alguien), al tratarse esta de un tipo de agresión más encubierta, menos fácilmente perceptible a los ojos de un observador externo, sabe que la probabilidad de que le castiguen o penalicen por ello es mucho menor que en el caso de la agresión abierta (Xie et al., 2005). Por lo tanto, en el caso de la agresión abierta, lo que podría motivar al niño a la hora de no ejecutarla podría ser el hecho de evitar ser castigado, y no tanto sus cogniciones acerca de la inaceptabilidad de ese tipo de conducta. En cambio, en el caso de la agresión relacional, lo que le persuadiría a no ejecutar este tipo de agresión sería su cognición con respecto a la inaceptabilidad de la misma, y no tanto el hecho de evitar un castigo, ya que por propia experiencia sabe que es poco probable que se produzca. Esta idea es coherente con lo dictaminado por los principios teóricos de Eysenck (1978) que sostienen que la anticipación del castigo funciona como un inhibidor de la conducta

disruptiva infantil, y con el resultado obtenido por un estudio metaanalítico (Larzelere, 2000) que obtuvo que el empleo de castigos parentales no abusivos ni frecuentes reduce la incidencia de conductas antisociales en la infancia.

Con el objeto de contrastar la hipótesis que aquí se señala, sería interesante que investigaciones futuras analizaran la relación existente entre la cognición de anticipación de consecuencias negativas, como puede ser el recibir un castigo o penalización por parte de los adultos (elemento que no se ha evaluado en este trabajo) y la agresividad abierta infantil.

Otro de los resultados obtenidos es que la evaluación del daño se asoció tan sólo de forma significativa con la agresividad abierta, no ocurriendo lo mismo con la agresión relacional. En concreto, los resultados revelaron que el hecho de pensar que mediante la agresión abierta, más concretamente mediante el empleo de una agresión física, se le causa daño al otro, hace que en sucesivas ocasiones se haga un menor uso de este tipo de conducta agresiva. Este resultado es coherente con lo encontrado en otro estudio transversal con muestra escolar realizado por Murray-Close et al. (2006), en el que los juicios que los niños realizaron sobre el daño producido por la agresión abierta se asoció con su conducta agresiva de ese tipo. Un posible motivo por el que la asociación entre la evaluación del daño y la agresión, tan sólo resultó determinante en la agresión abierta, se puede deber a que la agresividad relacional es un tipo de agresión más compleja, en comparación con la abierta, más difícilmente detectable y cuyas secuelas se limitan al daño psicológico/emocional. Aunque los niños y niñas son capaces de advertir o comprender el daño que se puede infundir a la víctima mediante ella (Crick, Bigbee y Howes, 1996; Galen y Underwood, 1997), el hecho de pensar que se trata de una conducta que daña el bienestar emocional del otro, por sí sola no es una cognición lo suficientemente potente como para inhibir la ejecución de la agresión

relacional. Sería interesante que futuros estudios analizaran el papel moderador de otras variables como puede ser la empatía o la sensibilidad emocional, en la asociación entre la evaluación del daño y la agresividad relacional, con el objeto de testar la hipótesis que aquí se presenta, y contribuir sobre el conocimiento de los factores cognitivos y emocionales disuasorios de este tipo de agresión encubierta.

#### **8.8. Diferencias de género en las Variables relacionadas con la Moral y la Agresividad según su Forma.**

En este estudio también se analizaron las diferencias de género en la moral infantil y la conducta agresiva según su forma. Con lo que respecta a la evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión, en coherencia con nuestra hipótesis, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el modo en el que los niños y niñas juzgaron la incorrección moral o inaceptabilidad de la agresión abierta y relacional. Las niñas juzgaron tanto la agresión abierta como la relacional como más inaceptable que los niños. Esto es coherente con la hipótesis que planteamos, con los estudios que indican que las niñas suelen estar menos de acuerdo con la elicitación de actos agresivos abiertos y relacionales (Goldstein et al., 2002; Killen y Stangor, 2001; Murray-Close et al., 2006) y con la idea de que las niñas tienen una mayor tendencia a realizar juicios morales que tienen que ver con el cuidado y protección a los demás (Garmon, Basinger, Gregg y Gibbs, 1996; Gilligan, 1982) y que los niños, en cambio, tienden a pensar que el empleo de la agresión es relativamente normativo y apropiado a su rol masculino (Pepler y Craig, 2005). Estas diferencias de género en los esquemas cognitivos profundos de aceptabilidad de la agresión, tal y como se ha comentado anteriormente, podrían tener su origen en los estereotipos de rol de género inculcados mediante la socialización. En el caso de los niños, se les inculcan patrones comportamentales de

instrumentalidad (o consecución de objetivos) que tienen que ver con la dominancia y agresión, en cambio, a las niñas se les inculcan patrones de expresividad (o manifestación de afectos) que tienen que ver con el cuidado a los demás (Eagly et al., 2004). Esta diferente socialización podría propiciar que los niños desarrollaran en mayor medida que las niñas esquemas de aceptación tanto de la agresión abierta como de la relacional, tal y como refleja el presente estudio.

Con lo que respecta a la evaluación del daño de la agresión según su forma, tan sólo se hallaron diferencias de género estadísticamente significativas en la evaluación del daño de la agresión relacional, no ocurriendo lo mismo con la evaluación del daño de la agresión abierta. Específicamente, se obtuvo que las niñas puntuaron significativamente más alto en la evaluación del daño de la agresión relacional que sus iguales del género opuesto. Esto es consistente con lo encontrado en otros estudios (Coyne et al., 2006; Galen y Underwood, 1997; Goldstein y Tisak, 2004, 2010; Murray-Close et al., 2006; Paquette y Underwood, 1999) con lo postulado en el modelo integrador del desarrollo de la agresión física y relacional vinculado al género (Ostrov y Godleski, 2010) y con la idea de que las niñas son más sensibles al daño resultante de la interrupción de sus relaciones interpersonales (Crick y Zahn-Waxler, 2003; Leadbeater, Kuperminc, Blatt y Hertzog, 1999; Rudolph, 2002). El hecho de que los niños y niñas no difieran en la manera en la que evalúan el daño provocado por la agresión abierta, en concreto por la física, indica que existe una conciencia similar en ambos géneros con respecto a lo dañino que puede resultar para la víctima el empleo de la agresión física (Murray-Close et al., 2006). Esta concienciación igualitaria entre sexos con respecto al daño resultante de la agresión física se podría deber a que las figuras de autoridad de los niños y niñas (padres, profesores y cuidadores) a menudo hacen más hincapié en lo malo y dañino que es agredir físicamente al otro, y les sancionan o regañan si lo hacen

(Craig, Henderson y Murphy, 2000; Galen y Underwood, 1997; Xie et al., 2005). Esto podría desencadenar que tanto los niños como las niñas adquirieran conciencia sobre el daño que se provoca mediante este tipo específico de agresión (Murray-Close et al., 2006). En cambio, con respecto a la agresividad relacional, al ser esta un tipo de agresión menos fácilmente perceptible por las figuras de autoridad (Boulton, 1997) hacen menos énfasis en lo dañina que esta puede ser para la víctima (Craig et al., 2000), por tanto el daño provocado por la misma sería más fácilmente detectado por las personas que son más sensibles a la interrupción de sus relaciones interpersonales (Murray-Close et al., 2006). Estudios que han analizado esta última cuestión señalan que, por lo general, suelen ser las niñas las que le dan una mayor relevancia a sus relaciones interpersonales, y por tanto suelen estar más sensibilizadas hacia las experiencias que tratan de dañarlas (Crick y Zahn-Waxler, 2003; Rudolph, 2002).

Por último, en el presente estudio además de analizar las diferencias de género en la agresividad en cuanto a su función y forma conjuntamente, también se evaluaron las diferencias de género en la agresión según su forma exclusivamente. En contraposición con los resultados obtenidos en cuanto a la categorización según función y forma (los chicos evaluaron significativamente más alto que las chicas en todos sus subtipos) y a lo que hipotetizamos, atendiendo a la agresión según su forma, tan sólo se advirtieron diferencias de género en la forma abierta, obteniendo los niños puntuaciones significativamente más altas que las niñas. Esto es consistente con los estudios que indican que los niños emplean más agresividad abierta que sus iguales del género opuesto (Card et al., 2008; Carlo et al., 2010; Cuello y Oros, 2013) y con aquellos que señalan que no existen diferencias de género en cuanto al empleo de la agresividad relacional (Card et al., 2008; Cuello y Oros, 2013; Delveaux y Daniel, 2000; Lansford et al., 2009; Rose y Swenson, 2009; Tapper y Boulton, 2004; Toldos, 2005). Un posible

motivo por el cual se han hallado resultados discrepantes en agresividad relacional en base a la conceptualización de la agresión empleada, se puede deber al método de medición utilizado, ya que para la evaluación de la agresión según su función y forma conjuntamente se aplicó un instrumento de autoinforme, en cambio, para evaluar la agresión según su forma se empleó un cuestionario de evaluación por parte de pares mediante nominaciones. Otro posible motivo por el que no se han encontrado diferencias de género en la agresividad relacional en base a la conceptualización según la forma podría ser porque la agresividad relacional se empieza a hacer más prevalente entre las chicas en la adolescencia (Spieker et al., 2012), y sin embargo la mayor parte de la muestra de este estudio se encuentra en etapa infantil. Sería muy interesante que se replicara este mismo estudio con una muestra de edad más avanzada con el objeto de ver si se encuentran diferencias de género en la forma relacional de la agresión.

#### **8.9. Uso de los dominios de Razonamiento Moral, su relación con la agresión según su Forma y diferencias de género.**

Con respecto al uso de los dominios de razonamiento moral a la hora de justificar la aceptabilidad/corrección de la agresión abierta y relacional en ausencia de normas que las prohíban, en coherencia con la hipótesis que se planteó, y con lo encontrado en otros estudios (Goldstein et al., 2010; Murray-Close et al., 2006) la mayor parte de la muestra juzgó tanto la agresión abierta como relacional desde el dominio moral, es decir, emplearon justificaciones referentes al daño que se le hace al otro para justificar la incorrección de la elicitación de tales actos agresivos. Este resultado viene a corroborar la idea de que los niños que se encuentran en los últimos cursos de educación primaria, por lo general, son capaces de reconocer o comprender el malestar que se le provoca al otro a través de las agresiones tanto abiertas como

relacionales (Crick, Bigbee y Howes, 1996; Galen y Underwood, 1997), y además priorizan el salvaguardar el bienestar de los demás, a otras opciones como el tener derecho a agredir porque no hay una norma que lo prohíba (dominio social convencional), el realizar una elección personal (dominio personal) o el autoprotegerse o evitar que tomen represalias contra el (dominio prudencial).

Con respecto a la asociación entre los dominios de razonamiento moral empleados por los niños y niñas y su conducta agresiva abierta y relacional, en contraposición a lo que se predijo, tan sólo se hallaron diferencias en las puntuaciones de agresión en función del dominio empleado a la hora de evaluar la agresión abierta, y no en la relacional. En concreto, los resultados revelaron que con respecto a la agresión abierta tan sólo se encontraron diferencias entre aquellos sujetos que emplearon el dominio social convencional y los que usaron el moral, puntuando más alto en agresión abierta los del social convencional. En cambio, con respecto a la agresión relacional no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones en agresividad en base al dominio usado por los participantes. Estos resultados son coherentes con otros estudios en los que se ha encontrado que el dominio social convencional es el que más se asocia con la agresión abierta (Murray-Close et al., 2006). Es decir, el hecho de pensar que es legítimo cometer una agresión abierta porque no existe una normativa o ley que lo prohíba explícitamente, se asocia con la elicitación de la agresividad abierta en el contexto social. Apenas existe literatura con la que poder contrastar los resultados aquí hallados, y la que hay emplea metodología transversal (p.ej., Goldstein y Tisak, 2010; Murray-Close et al., 2006), por lo que no se puede determinar la direccionalidad entre este tipo de cognición o justificación moral y la conducta agresiva abierta. Por tanto, se requiere más investigación longitudinal que aporte información sobre si este tipo de cogniciones morales predisponen a la agresión,

o si por lo contrario, es la agresión la que predispone a la aparición de este tipo de cogniciones con el objeto de justificarla.

Con lo que respecta a la influencia del género en el empleo de los dominios de razonamiento moral a la hora de juzgar la agresividad, en coherencia con la hipótesis que planteamos, y con los resultados obtenidos por otros estudios (Killen y Stangor, 2001; Murray-Close et al., 2006) las niñas emplearon en mayor medida que los niños el dominio moral tanto a la hora de juzgar la agresión abierta como la relacional. Estos resultados sugieren que las niñas de entre 9 y 13 años son más propensas que los niños de su misma edad a fijarse en el daño provocado al otro a la hora de hacer juicios morales sobre la agresión según su forma. Estos resultados son coherentes, y vienen a corroborar los resultados de las investigaciones previas que sostienen que las niñas son más propensas a focalizar su atención sobre la repercusión que sus propias acciones pueden tener en los demás (Crick y Zahn-Waxler, 2003) y cuentan además, con una mayor capacidad empática (Álvarez, Carrasco y Fustos, 2010; Cuello 2014; Garaigordobil, 2009), lo cual contribuiría a que las niñas hagan un mayor uso del dominio moral en comparación con sus iguales del género opuesto.

Por último, en contraposición con lo que hipotetizamos y lo encontrado en otros estudios (Murray-Close et al., 2006), el género no moderó la asociación entre el dominio de razonamiento moral empleado y la agresividad abierta y relacional. Los niños, en comparación con las niñas, manifestaron más conductas agresivas abiertas con independencia del dominio de razonamiento en el que se ubicaron a la hora de juzgar la agresión. De estos resultados se puede extrapolar que, en contra de lo esperado, el género no interactúa con las justificaciones que usan los niños a la hora de juzgar la agresión (abierta y relacional) para predecir la conducta agresiva según su forma. Sin embargo, debido a la escasez de estudios en los que se ha analizado el papel moderador

del género en la asociación entre este tipo cogniciones morales y la agresión, se requiere más investigación que esclarezca el rol que juega el género en dicha asociación.

### **8.10. Limitaciones e Implicaciones del Estudio**

El presente estudio no está exento de limitaciones. Aunque uno de los objetivos principales fue analizar la relación entre el procesamiento de la información social y la conducta agresiva en la infancia, el instrumento empleado para la evaluación del procesamiento de la información social no incluyó todos los pasos teóricos que conforman el modelo del SIP. El motivo de esto, fue evitar el empleo de un instrumento excesivamente largo, por lo que se optó por la medición de los componentes teóricamente más relevantes. No obstante, hubiera sido interesante realizar un examen más exhaustivo del SIP en el que también se incluyera la codificación y la selección de objetivos, y su asociación con la agresión en la infancia.

Otra de las limitaciones de este estudio es el tipo de muestra empleada. La muestra que ha participado en él es muestra perteneciente a la población general, por lo que los niveles de agresión no son muy elevados. Sería de gran interés científico evaluar las mismas variables que en este estudio en una muestra clínica. Otro de los aspectos a reseñar con respecto a la muestra de este estudio, es que tal y como se mostró en el apartado del método, sección participantes, la mayor parte de ella se sitúa en un nivel socioeconómico bajo, en concreto el 34,2 %. Esta sobrerrepresentación del nivel bajo se puede deber al momento económico por el que está atravesando nuestro país en la actualidad, en el que debido a la crisis económica un porcentaje importante de la población está en desempleo. Por otra parte, el lapso de tiempo que se ha dejado pasar entre las dos recogidas de las medidas, es de 6 meses. Sería conveniente que se hubiera dejado pasar más tiempo entre ellas, ya que es probable que este tiempo sea muy breve

como para ver la influencia que las variables cognitivas y emocionales tienen en la conducta agresiva. Otra de las limitaciones de este estudio es que algunas de las variables que en él se evalúan (procesamiento de la información social y moral) han sido medidas mediante instrumentos de autoinforme. Aunque las medidas autoinformadas resultan de gran utilidad a la hora de evaluar las cogniciones y emociones de las personas, estas conllevan sesgos en la información que aportan los participantes. Lo idóneo hubiera sido poder contar con otros informantes como por ejemplo, los padres, profesores o compañeros, para cada una de las variables evaluadas (y no sólo para la agresión) para así poder contrastar la información aportada por los participantes. Aunque contamos con la colaboración de los progenitores de los niños y niñas objeto de estudio a la hora de evaluar la agresividad infantil en cuanto a su función (reactiva vs proactiva) su índice de colaboración no fue muy alto, exactamente colaboraron 321 (47,8%) en el T1 y 362 (60,4%) en el T2. Hubiera sido de gran interés haber obtenido un índice de participación más elevado, para así poder contrastar la información aportada por los niños con la de sus padres. Además, la variable de regulación emocional fue evaluada mediante una pregunta abierta, el uso de una medida estandarizada de evaluación de regulación emocional (p.ej., Children's Anger Management Scale; CAMS; Zeman, Shipman y Suveg, 2002) podría haber provisto al estudio de información adicional sobre el modo en el que los niños regulan sus emoción de enfado, es decir, sobre si emplean estrategias adaptativas o por lo contrario emplean estrategias desadaptativas.

#### **8.10.1. Conclusiones e Implicaciones Clínicas**

A pesar de las limitaciones, este estudio contribuye al entendimiento de la relación entre la cognición, emoción y la conducta agresiva infantil. Los resultados longitudinales sugieren que tanto los componentes cognitivos como emocionales

pueden constituir un papel determinante en la etiología y perpetuación de los comportamientos agresivos entre los niños y niñas en etapa escolar. Además, la conducta agresiva también lleva a tener más sesgos en el procesamiento de la información por lo que se dan relaciones bidireccionales. Estos resultados pueden ser útiles a la hora de guiar en el diseño e implementación de programas de intervención y prevención de la agresión infantil. Basándonos en ellos, y al igual que han hecho otros programas de intervención y prevención de conductas disruptivas en la infancia (p.ej., Coping Power; Lochman, Wells y Lenhart, 2008; Incredible Years; The Dina Dinosaur Treatment Program; Webster-Stratton y Reid, 2003), lo idóneo sería realizar intervenciones focalizadas en corregir los déficits cognitivos y emocionales detectados, y en potenciar los factores que se ha visto que protegen de la elicitación de la agresión. Con el objetivo de paliar los déficits emocionales, sería muy útil impartir psicoeducación sobre emociones, y enseñar técnicas de reducción de la ira, ya que al igual que este, hay otros muchos estudios que sostienen que la emoción de enfado resulta ser un factor de riesgo para la agresión (p.ej., Calvete y Orue, 2012b; Ostrov et al., 2013). Mediante la psicoeducación sobre emociones el niño mejorará su vocabulario sobre las mismas, y mejorará en la identificación tanto de sus propias emociones como de las que atribuye a los demás. Gracias al aprendizaje de técnicas de reducción de la ira, el niño aprenderá a detectar la emoción de ira o enfado tanto en el mismo como en los demás, y a poner en práctica estrategias adaptativas para poder abordarla eficazmente (p.ej., relajación, distracción, reevaluación cognitiva), que a la par que le ayudarán a reducir su nivel de ira o enfado, le ayudarán a tener una conducta más adaptativa en el medio en el que se desenvuelve.

Con los niños y niñas agresivos, también sería conveniente trabajar los déficits encontrados en lo cognitivo, ya que se ha detectado que el acceso mental o construcción

de respuestas agresivas y la evaluación favorable de las mismas, actuarían como factores cognitivos precipitantes de la agresión. Mediante la instrucción en estrategias de resolución de problemas, haremos conocer al niño de un repertorio de estrategias útiles a la hora de afrontar los problemas o situaciones conflictivas que se le pueden presentar en su contexto social. De este modo, conseguiremos que cuando el niño se enfrente ante ese tipo de situaciones en la vida real, en su mente no únicamente estén accesibles respuestas agresivas, sino también, otras respuestas alternativas más adaptativas entre las que poder elegir. Mediante técnicas de reestructuración cognitiva incidiremos en los aspectos negativos de la agresión, gracias a ello favoreceremos que los niños a la hora de procesar la información del contexto social sean capaces de adelantarse a las consecuencias negativas que pueden derivarse este tipo de actos, y así dejen de evaluarlos de forma positiva.

Además de incidir sobre los déficits detectados, una buena estrategia terapéutica debería trabajar en potenciar los factores cognitivos morales que se ha visto que protegen de la elicitación de la agresión (pensamientos de inaceptabilidad y evaluación del daño provocado por la misma). Haciendo un especial hincapié en lo malo y reprochable que es el hecho de agredir a otro (independientemente de si existe o no una normativa que lo prohíba) y explicándoles el por qué es malo (porque se vulnera el principio de justicia o de equidad, que es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, y porque además se le provoca un daño o sufrimiento al otro) conseguiremos que los niños y niñas adquieran una mayor concienciación sobre lo inmoral y dañino que es agredir a los demás, lo cual, tal y como muestran los resultados que se derivan del presente estudio, reducirá las probabilidades de que estos se involucren en este tipo de comportamientos disruptivos.

Para concluir, señalar que dada la relación de reciprocidad existente entre la cognición, emoción y agresión, mediante la puesta en práctica de las estrategias psicológicas anteriormente comentadas se conseguiría corregir los errores cognitivos y emocionales que predisponen a la ejecución de la agresión infantil, lo cual se traduciría en una disminución de conductas agresivas, lo que a su vez reduciría la probabilidad de la comisión de fallos cognitivos y emocionales, lo cual contribuirá a la extinción de la agresión.



## 9. CONCLUSIONES FINALES

Los resultados del presente estudio indican que:

1. El cuestionario adaptado al castellano para el presente estudio “Parent-Rating Scale of Reactive and Proactive Aggression” para evaluar la percepción parental de la agresión reactiva y proactiva infantil, muestra unos indicadores de ajuste adecuados, indicando que el cuestionario está constituido por dos factores interrelacionados y correspondientes a la agresión reactiva y proactiva.
2. El otro cuestionario adaptado al castellano para el presente estudio “Moral Reasoning about Aggression” para evaluar la moral infantil, también muestra unos indicadores de ajuste adecuados, indicando que el cuestionario está construido por seis factores interrelacionados y correlacionados: evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión abierta, evaluación moral o inaceptabilidad de la agresión relacional, evaluación del daño de la agresión abierta, evaluación del daño de la agresión relacional, dominio de razonamiento moral de la agresión abierta y dominio de razonamiento moral de la agresión relacional.
3. Los componentes cognitivos y emocionales del SIP evaluados se asociaron longitudinalmente con la agresión según su función y forma. El enfado y la disregulación emocional predijeron positivamente la agresión reactiva abierta. La construcción de la respuesta agresiva relacional predijo positivamente la agresividad reactiva relacional. Finalmente, la evaluación positiva de la respuesta agresiva predijo positivamente la agresión proactiva abierta y relacional.

4. Los niños obtuvieron puntuaciones más altas en la mayor parte de los componentes del SIP evaluados, así como en los cuatro subtipos de agresividad según su función y forma.

5. El género moderó la asociación entre algunos de los componentes del SIP evaluados y la agresividad según su función y forma, encontrándose en todos los casos relaciones más fuertes en el caso de los niños que de las niñas.

6. Se encontraron relaciones bidireccionales entre algunos de los componentes del SIP evaluados y la agresividad según su forma. La construcción de la respuesta agresiva relacional predijo positivamente la agresividad relacional, y la evaluación de la respuesta agresiva abierta y disregulación emocional predijeron positivamente la agresividad abierta. La agresividad abierta predijo positivamente el enfado, la construcción y evaluación de la respuesta agresiva abierta y la disregulación emocional. Por último, la agresividad relacional predijo positivamente la construcción y evaluación de la respuesta agresiva relacional.

7. Se encontraron relaciones bidireccionales entre algunos de los componentes del SIP evaluados y la agresividad según su función. El enfado predijo positivamente la agresividad reactiva, y la construcción de la respuesta agresiva predijo positivamente la agresividad proactiva. La agresividad reactiva predijo positivamente la atribución hostil, el enfado y la construcción de la respuesta agresiva. Finalmente, la agresividad proactiva predijo positivamente la evaluación de respuesta agresiva y la disregulación emocional.

8. La evaluación moral o los pensamientos de inaceptabilidad de la agresión y la evaluación del daño predijeron negativamente la agresividad según su forma. Específicamente, se obtuvo que los pensamientos de inaceptabilidad de la agresión

relacional predijeron una disminución en el empleo de la agresión relacional, y la evaluación del daño de la agresión abierta predijo negativamente la agresividad abierta.

9. Las niñas obtuvieron puntuaciones más altas en los pensamientos de inaceptabilidad de la agresión abierta y relacional, y en la evaluación del daño de la agresividad relacional. En cambio, los niños obtuvieron puntuaciones más altas en agresividad abierta, no encontrándose diferencias de género estadísticamente significativas en la agresividad relacional.

10. El dominio moral se empleó en mayor medida que el resto de los dominios evaluados (social convencional, personal y prudencial) a la hora de evaluar tanto la agresión abierta como relacional.

10<sub>a</sub>. Los dominios de razonamiento tan solo se asociaron con las puntuaciones de los niños en conducta agresiva abierta (y no con la relacional). Encontrándose las puntuaciones más altas en agresión abierta en aquellos que empleaban el dominio social convencional.

10<sub>b</sub>. Las niñas emplearon en mayor medida que los niños el dominio moral a la hora de evaluar tanto la agresión abierta como relacional.

10<sub>c</sub>. El género no moderó la asociación entre el uso de los dominios de razonamiento moral y la agresividad según su forma.



## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. D. S. (1991). *Attachment across the life cycle*. New York: Routledge.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. y Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004
- Álvarez, P., Carrasco, M., y Fustos, J. (2010). Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipo de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 3, 27-36.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ª .Ed.)*. Washington, DC: Author.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Psychology*, 53, 27-51. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135231.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Psicología Conductual*, 18, 57-72.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Penado, M. (2013). Impulsividad cognitiva, conductual y no planificadora en adolescentes agresivos reactivos, proactivos y mixtos. *Anales de Psicología*, 29, 734-740. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.175691>
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Ramirez, J. M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Legal y Forense*, 6, 103-118.

- Archer, J. y Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality & Social Psychology Review*, 9, 212-230. doi:10.1207/s15327957pspr0903\_2
- Arsenio, W. F., Adams, E. y Gold, J. (2009). Social information processing, moral reasoning and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739-1755. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01365.x
- Arsenio, W. F., Cooperman, S. y Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36, 438. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.4.438>
- Arsenio, W. F. y Fleiss, K. (1996). Typical and behaviorally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 173-186. doi:10.1111/j.2044-835X.1996.tb00700.x
- Arsenio, W. F., Gold, J. y Adams, E. (2006). Children's conceptions and displays of moral emotions. *Handbook of moral development*, 5.
- Arsenio, W. F. y Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child Development*, 63, 915-927. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb01671.x
- Arsenio, W. y Lover, A. (1995). Children's conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. *Morality in everyday life: Developmental perspectives*, 87-128.
- Asarnow, J. R. y Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.53.1.80>

- Astor, R. A. (1994). Children's moral reasoning about family and peer violence: The role of provocation and retribution. *Child Development*, 65, 1054-1067. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00802.x
- Bailey, C. A. y Ostrov, J. M. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 713-722. doi:10.1007/s10964-007-9211-5
- Baker, L. A., Raine, A., Liu, J. y Jacobson, K. C. (2008). Differential genetic and environmental influences on reactive and proactive aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1265-1278. doi:10.1007/s10802-008-9249-1.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Banny, A. M., Heilbron, N., Ames, A. y Prinstein, M. J. (2011). Relational benefits of relational aggression: adaptive and maladaptive associations with adolescent friendship quality. *Developmental Psychology*, 47, 1153. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0022546>
- Barriga, A. Q., Doran, J. W., Newell, S. B., Morrison, E. M., Barbetti, V. y Robbins, B. D. (2002). Relationships Between Problem Behaviors and Academic Achievement in Adolescents The Unique Role of Attention Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 233-240. doi: 10.1177/10634266020100040501

- Bellmore, A. D., Witkow, M. R., Graham, S. y Juvonen, J. (2005). From beliefs to behavior: The mediating role of hostile response selection in predicting aggression. *Aggressive Behavior*, *31*, 453-472. doi: 10.1002/ab.20094
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, *106*, 59-76. doi:10.1037/0033-2909.106.1.59
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, *45*, 494-503. doi: 10.1037/0003-066X.45.4.494
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. y Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, *18*, 117-127.
- Blair, R. J. R. (1997). Moral reasoning and the child with psychopathic tendencies. *Personality and Individual Differences*, *22*, 731-739. doi:10.1016/S0191-8869(96)00249-8
- Blair, R. J. R., Monson, J. y Frederickson, N. (2001). Moral reasoning and conduct problems in children with emotional and behavioural difficulties. *Personality and Individual Differences*, *31*, 799-811. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00181-1
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, *67*, 223-233. doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Bowker, J. C. y Etkin, R. G. (2014). Does humor explain why relationally aggressive adolescents are popular?. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*, 1322-1332. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10964-013-0031-5

- Bowker, J. C., Ostrov, J. M. y Raja, R. (2012). Relational and overt aggression in urban India: Associations with peer relations and best friends' aggression. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 107-116. doi: 10.1177/0165025411426019
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol 1*. New York: Basic Books.
- Bowie, B. H. (2010). Understanding the gender differences in pathways to social deviancy: Relational aggression and emotion regulation. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24, 27-37. doi:10.1016/j.apnu.2009.04.007
- Boxer, P., Guerra, N. G., Huesmann, L. R. y Morales, J. (2005). Proximal peer-level effects of a small-group selected prevention on aggression in elementary school children: An investigation of the peer contagion hypothesis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 325-338. doi: 10.1007/s10802-005-3568-2
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. y Lavoie, F. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304. doi: 10.1023/A: 1010305828208
- Buckley, M. y Saarni, C. (2006). In J. Ciarrochi, JP Forgas, & JD Mayer (Eds.) (2006). *Emotional intelligence in everyday life*, 51-76
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputation social y la agresion relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 9, 127-141.
- Burgess, K. B., Wojslawowicz, J. C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. y Booth-LaForce, C. (2006). Social information processing and coping strategies of shy/withdrawn

- and aggressive children: Does friendship matter?. *Child Development*, 77, 371-383.doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00876.x
- Burkholder, G. J. y Harlow, L. L. (2003). An illustration of a longitudinal cross-lagged design for larger structural equation models. *Structural Equation Modeling*, 10, 465-486.doi: 10.1207/S15328007SEM1003\_8
- Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy?. *Psychological Review*, 108, 273-279.doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>
- Buss, A. H. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Byrne, B. M. (1998), *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L. y Garipey, J. L. (1989). Growth and aggression: I. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330.doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.2.320>
- Calkins, S. D., Gill, K. L., Johnson, M. C. y Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotional regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-334.doi: 10.1111/1467-9507.00098
- Calvete, E. (2008). Justification of violence and grandiosity schemas as predictors of antisocial behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1083-1095.doi: 10.1007/s10802-008-9229-5

- Calvete, E., Gámez-Guadix, M. y García-Salvador, S. (2015). Social Information Processing in Child-to-Parent Aggression: Bidirectional Associations in a 1-Year Prospective Study. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2204-2216. doi: 10.1007/s10826-014-0023-4
- Calvete, E. y Orue, I. (2009). Evaluación del procesamiento de la información social en adolescentes españoles y su asociación con la conducta agresiva. *Psicología Conductual*, 17, 523-542.
- Calvete, E. y Orue, I. (2010). Cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents: The mediating role of social information processing. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 190-201. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600003772>
- Calvete, E. y Orue, I. (2011). The Impact of Violence Exposure and Aggressive Behavior Through Social Information Processing in Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 38-50. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01070.x
- Calvete, E. y Orue, I. (2012a). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 105-117. doi:10.1007/s10802-011-9546-y
- Calvete, E. y Orue, I. (2012b). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 338-347. doi: 10.1177/0165025412444079
- Calvete, E., Orue, I., Gámez-Guadix, M. y López de Arroyabe, E. (2016). Social information processing in dating conflicts reciprocal relationships with dating aggression in a one-year prospective study. *Journal of Interpersonal Violence*, 31, 1159-1183. doi: 10.1177/0886260514564160

- Calvete, E., Orue, I. y Hankin, B. L. (2013). Transactional relationships among cognitive vulnerabilities, stressors, and depressive symptoms in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *41*, 399-410. doi: 10.1007/s10802-012-9691-y
- Camodeca, M. y Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*, 186-197. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M. y Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, *11*, 332-345. doi: 10.1111/1467-9507.00203
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M. y Poe, M. D. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 791-800. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01636.x
- Card, N. A. y Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, *30*, 466-480. doi: 10.1177/0165025406071904
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, *79*, 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x

- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. y Armenta, B. E. (2010). Feelings or cognitions? Moral cognitions and emotions as longitudinal predictors of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 48, 872-877.doi: 10.1016/j.paid.2010.02.010
- Casey, R. J. (1996). Emotional competence in children with externalizing and internalizing disorders. En Lewis, M y Sullivan M. W. (Eds.), *Emotional development in atypical Children* (pp. 161-183). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casper, D. M. (2013). Participant roles in aggression: Analysis of the overt and relational aggression participant role scales with confirmatory factor analysis.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Chaux, E., Arboleda, J. y Rincón, C. (2012). Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables. *Revista Colombiana de Psicología*, 21, 233-251.
- Chen, P., Coccaro, E. F. y Jacobson, K. C. (2012). Hostile attributional bias, negative emotional responding, and aggression in adults: moderating effects of gender and impulsivity. *Aggressive Behavior*, 38, 47-63.doi: 10.1002/ab.21407
- Cillessen, A. H., Lansu, T. A. y Van Den Berg, Y. H. (2014). Aggression, hostile attributions, status, and gender: A continued quest. *Development and Psychopathology*, 26, 635-644.doi:http://dx.doi.org/10.1017/S0954579414000285
- Cillessen, A. H. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>a</sup> ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D. y Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Series Ed.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, Emotional, And Personality Development* (5<sup>a</sup> Ed., pp. 779–862). New York: Wiley.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). *What Do You Think*. Documento obtenido el 7 de febrero de 2014 en <http://www.fasttrackproject.org/techrept/w/wyt>
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J. y Melloni, R. H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33, 279-294. doi: 10.1023/A:1023084112561
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J. A., Anderson, J. J. y Melloni, R. H. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74, 129-136. doi: 10.1037/0002-9432.74.2.129
- Cosi, S., Vigil-Colet, A. y Canals, J. (2009). Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21, 159-164.
- Coyne, S. M., Archer, J. y Eslea, M. (2006). “We're not friends anymore! Unless...”: The frequency and harmfulness of indirect, relational, and social aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307. doi: 10.1002/ab.20126
- Craig, W. M., Henderson, K. y Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21. doi: 10.1177/0143034300211001

- Crain, M. M., Finch, C. L. y Foster, S. L. (2005). The relevance of the social information processing model for understanding relational aggression in girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, *51*, 213-249. doi: 10.1353/mpq.2005.0010
- Crapanzano, A. M., Frick, P. J. y Terranova, A. M. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 433-445. doi: 10.1007/s10802-009-9376-3
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, *7*, 313–322. doi:http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400006520.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, *67*, 2317-2327. doi:10.1111/1467-8624.ep9706060169
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social–psychological adjustment. *Developmental Psychology*, *33*, 610. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.610
- Crick, N. R., Bigbee, M. A. y Howes, C. (1996), Gender Differences in Children's Normative Beliefs about Aggression: How Do I Hurt Thee? Let Me Count the Ways. *Child Development*, *67*, 1003–1014. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01779.x
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, *35*, 376. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.376
- Crick, N. R., Casas, J. F. y Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, *33*, 579. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.579

- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1996). Social-information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, *67*, 993-1002. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01778.x
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, *66*, 710-722. doi:10.1111/1467-8624.ep9506152720
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. y Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, *73*, 1134-1142. doi:10.1111/1467-8624.00462
- Crick, N. R., Ostrov, J. M. y Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 127-138.
- Crick, N. R. y Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child development*, *69*, 1630-1639. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06181.x
- Crick, N. R. y Zahn-Waxler, C. (2003). The development of psychopathology in females and males: Current progress and future challenges. *Development and Psychopathology*, *15*, 719-742. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S095457940300035X>
- Cuello, M. I. (2014). Empatía y Agresividad Física y Verbal en la Infancia Tardía. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*

*XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Cuello, M. I. y Oros, L. B. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 10 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 209-229.

Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Andrés Bello.

Deluty, R. H. (1983). Children's evaluations of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 12, 124-129. doi: 10.1080/15374418309533120

Delveaux, K. D. y Daniels, T. (2000). Children's social cognitions: Physically and relationally aggressive strategies and children's goals in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 672-692.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-170. doi: 10.2307/1129603

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). doi: 10.2307/1165906

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: Lawrence Erlbaum Associates.

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. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1146

- Dodge, K. A., Coie, J. D. y Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior. *Handbook of child psychology. Vol.3. Social, emotional, and personality development* (6ª ed., pp.719-788). New York etc.: Wiley.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., Zelli, A. y The Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14, 60-73. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.14.1.60>
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106, 37. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.106.1.37>
- Dodge, K. A. y Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial of the development of chronic problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39, 349-371. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.349>.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. y Gottman, J. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 51. doi: 10.2307/1165906
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Durkheim, E. (1938). *The Rules of Sociological Method*. Glencoe: The Free Press.
- Eagley, A. H., Wood, W. y Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). Social role theory of sex differences and similarities: Implications for the partner preferences of women and men. *The psychology of gender*, 269-295.

- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., ... y Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. doi: 10.1111/1467-8624.00337
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. *Review of personality and social psychology*, 14, 119-150.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R. y Suh, K. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S095457940000701X>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K. y Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology*, 78(1), 136.
- Eisenberg, N., Hofer, C. y Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. *Handbook of emotion regulation*, 2, 287-288.
- Eisenberg, N. y Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child development*, 75, 334-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x
- Ellis, W. E., Crooks, C. V. y Wolfe, D. A. (2009). Relational Aggression in Peer and Dating Relationships: Links to Psychological and Behavioral Adjustment. *Social Development*, 18, 253-269. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00468.x
- Erdley, C. A. y Asher, S. R. (1996). Children's social goals and self-efficacy perceptions as influences on their responses to ambiguous provocation. *Child Development*, 67, 1329-1344. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01799.x

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450. doi:10.1016/j.adolescence.2007.09.007
- Eysenck, H. J. (1978). *Fundamentos biológicos de la personalidad* (4ª. Ed.). Barcelona: Fontanella.
- Fanti, K. A., Frick, P. J. y Georgiou, S. (2009). Linking callous-unemotional traits to instrumental and non-instrumental forms of aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31, 285-298. doi: 10.1007/s10862-008-9111-3
- Fares, N., Cabrera, J. M., Lozano, F., Salas, F. y Ramírez, J. M. (2012). Agresión reactiva y proactiva en niños y adolescentes uruguayos. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 12, 47-68.
- Feshbach, N. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive response toward outsiders. *Merrill Palmer Quarterly*, 15, 249-258.
- Fine, R. (1981). *The psychoanalytic vision*. New York: Free Press.
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2007). The relation between childhood proactive and reactive aggression and substance abuse initiation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 261-271. doi: 10.1007/s10802-007-9175-7
- Fite, P. J., Stauffacher, K., Ostrov, J. M. y Colder, C. R. (2008). Replication and extension of Little et al.'s (2003) forms and functions of aggression measure. *International Journal of Behavioral Development*, 32, 238-242. doi: 10.1177/0165025408089273

- Fite, P. J., Stoppelbein, L. y Greening, L. (2009). Proactive and reactive aggression in a child psychiatric inpatient population. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38, 199-205. doi: 10.1080/15374410802698461
- Fives, C. J., Kong, G., Fuller, J. R. y DiGiuseppe, R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 35, 199-208. doi: 10.1007/s10608-009-9293-3
- Fontaine, R. G., Burks, V. S. y Dodge, K. A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development and Psychopathology*, 14, 107-122.
- Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Bates, J. E. y Pettit, G. S. (2008). Testing an individual systems model of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior across adolescence. *Child Development*, 79, 462-475. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01136.x
- Forrest, S., Eatough, V. y Shevlin, M. (2005). Measuring adult indirect aggression: The development and psychometric assessment of the indirect aggression scales. *Aggressive Behavior*, 31, 84-97. doi: 10.1002/ab.20074
- Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Obras Completas de S. Freud, tomo 8. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Frick, P. J., Cornell, A. H., Barry, C. T., Bodin, S. D. y Dane, H. E. (2003). Callous-unemotional traits and conduct problems in the prediction of conduct problem severity, aggression, and self-report of delinquency. *Journal of abnormal child psychology*, 31, 457-470. doi: 10.1023/A:1023899703866
- Fung, A. L. C. (2015). The differences in Normative Beliefs among schoolchildren with Reactive, Proactive, Reactive-Proactive Aggression, and without Aggression. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal*

*of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 9, 1105-1108.

Galambos, N., Leadbeater, B. y Barker, E. (2004). Gender differences in and risk factors for depression in adolescence: A 4-year longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 16-25.doi: 10.1080/01650250344000235

Galen, B. R. y Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental psychology*, 33, 589.

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.

Garmon, L. C., Basinger, K. S., Gregg, V. R. y Gibbs, J. C. (1996). Gender differences in stage and expression of moral judgment. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 418-437.

Gasser, L., Malti, T. y Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Aggressive and nonaggressive children's moral judgments and moral emotion attributions in situations involving retaliation and unprovoked aggression. *The Journal of genetic psychology*, 173, 417-439.doi: 10.1080/00221325.2011.614650.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Goldstein, S. E. y Tisak, M. S. (2004). Adolescents' outcome expectancies about relational aggression within acquaintanceships, friendships, and dating relationships. *Journal of Adolescence*, 27, 283-302.doi:10.1016/j.adolescence.2003.11.007

- Goldstein, S. E. y Tisak, M. S. (2010). Adolescents' social reasoning about relational aggression. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 471-482. doi: 10.1007/s10826-009-9319-1
- Goldstein, S. E., Tisak, M. S. y Boxer, P. (2002). Preschoolers' normative and prescriptive judgments about relational and overt aggression. *Early Education and Development*, 13, 23-40. Doi: 10.1207/s15566935eed1301\_2
- Gómez-Garibello, C. y Chaux, E. (2014). Agresión relacional en preescolar: variables cognoscitivas y emocionales asociadas. *Universitas Psychologica*, 13, 656-574. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.arpv
- Gottman, J. M., Katz, L. F. y Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Gross, J. J. y Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations.
- Grotper, J. K. y Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development*, 67, 2328-2338. doi:10.1111/1467-8624.ep9706060170
- Grupo de trabajo de la Sociedad Española de Epidemiología y de la Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria. (2000). Una propuesta de medida de la clase media. *Atención Primaria*, 25, 350-363. doi:10.1016/S0212-6567(00)78518-0.
- Guerra, N. G., Rowell Huesmann, L. y Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, 74, 1561-1576. doi: 10.1111/1467-8624.00623

- Hankin, B. L. y Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability–transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, 127, 773. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.127.6.773>
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P. y Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16, 335-353. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579404044542>
- Harper, B. D., Lemerise, E. A. y Caverly, S. L. (2010). The effect of induced mood on children's social information processing: Goal clarification and response decision. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 575-586. doi: [10.1007/s10802-009-9356-7](http://dx.doi.org/10.1007/s10802-009-9356-7)
- Hart, E. J. (2015). Relations between forms and functions of aggression, psychopathy, and victimization and moral judgements of aggressive transgressions. (Tesis doctoral). Universidad de Buffalo. New York.
- Helmsen, J., Koglin, U. y Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: The mediating role of social information processing. *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 87-101. doi: [10.1007/s10578-011-0252-3](http://dx.doi.org/10.1007/s10578-011-0252-3)
- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., y Thompson, B. (1999). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology*, 36, 457-477. doi: [10.1016/S0022-4405\(98\)00015-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00015-6)
- Herrenkohl, T. I., Catalano, R. F., Hemphill, S. A. y Toumbourou (2009). Longitudinal examination of physical and relational as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and Victims*, 24, 3-19.

- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- Hu, L. T. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6, 1-55.doi: 10.1080/10705519909540118
- Hubbard, J. A., Dodge, K. A., Cillessen, A. H., Coie, J. D. y Schwartz, D. (2001). The dyadic nature of social information processing in boys' reactive and proactive aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 268-280.doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.268
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T. y Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality*, 78, 95-118.doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Hubbard, J. A., Parker, E. H., Ramsden, S. R., Flanagan, K. D., Relyea, N., Dearing, K. F., ... y Hyde, C. T. (2004). The relations among observational, physiological, and self-report measures of children's anger. *Social Development*, 13, 14-39.doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.00255.x
- Hubbard, J. A., Smithmyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., ... y Simons, R. F. (2002). Observational, physiological, and self-report measures of children's anger: Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development*, 73, 1101-1118. doi: 10.1111/1467-8624.00460

- Huertas, D., López-Ibor J. J. y Crespo, M. D. (2005). *Neurobiología de la Agresividad Humana*. Barcelona: Ars Médica.
- Huesmann, L. R. (1998). *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy*. San Diego: Academic Press
- Huesmann, L. R. y Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.408>
- Hughes, J. N., Webster-Stratton, B. T. y Cavell, T. A. (2004). Development and validation of a gender-balanced measure of aggression-relevant social cognition. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 292-302. 10.1207/s15374424jccp3302\_11
- Hyde, J. S. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722.
- Irvin, L. K. y Walker, H. M. (1994). Assessing children's social skills using video-based microcomputer technology. *Exceptional Children*, 61(2), 182.
- Izard, C. E., Schultz, D. y Ackerman, B. P. (1997, April). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in disadvantaged children. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC*.
- Jenkins, J. y Oatley, K. (1996). Understanding emotions. *Cambridge: Backwell*.
- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2013). LISREL 9.10. *Lincolnwood, IL: Scientific Software International*.

- Kawabata, Y., Crick, N. R. y Hamaguchi, Y. (2010). Forms of aggression, social-psychological adjustment, and peer victimization in a Japanese sample: The moderating role of positive and negative friendship quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 471-484.doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10802-010-9386-1
- Kempes, M., Matthys, W., De Vries, H. y Van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European child & Adolescent Psychiatry*, 14, 11-19.doi: 10.1007/s00787-005-0432-4
- Kempes, M., Matthys, W., Maassen, G., van Goozen, S. y van Engeland, H. (2006). A parent questionnaire for distinguishing between reactive and proactive aggression in children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15, 38-45.doi:10.1007/s00787-006-0502-2
- Kikas, E., Peets, K., Tropp, K. y Hinn, M. (2009). Associations Between Verbal Reasoning, Normative Beliefs About Aggression, and Different Forms of Aggression. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 137-149.doi: 10.1111/j.1532-7795.2009.00586.x
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 32-36.doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00470.x
- Killen, M. y Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. *Handbook of child psychology and developmental science*.
- Killen, M. y Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72, 174-186.doi: 10.1111/1467-8624.00272

- Kim, J. y Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 706-716. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02202.x
- Kohlberg, L. (1969). *Stages in the development of moral thought and action*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L., Boyd, D. R., Levine, C. y Wren, T. E. (1990). The moral domain: essays in the ongoing discussion between philosophy and social sciences. *The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*.
- Krahé, B. y Busching, R. (2014). Interplay of normative beliefs and behavior in developmental patterns of physical and relational aggression in adolescence: a four-wave longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2014.01146
- Kruh, I. P., Frick, P. J. y Clements, C. B. (2005). Historical and personality correlates to the violence patterns of juveniles tried as adults. *Criminal Justice and Behavior*, 32, 69-96. doi:10.1177/0093854804270629
- Kupersmidt, J. B., Stelter, R. y Dodge, K. A. (2011). Development and validation of the social information processing application: a Web-based measure of social information processing patterns in elementary school-age boys. *Psychological Assessment*, 23, 834. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0023621>
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K. y Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females: Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414. doi:10.1002/1098-2337(1988)14:6<403::AID-AB2480140602>3.0.CO;2-D

- Lansford, J. E., Killeya-Jones, L. A., Miller, S. y Costanzo, P. R. (2009). Early adolescents' social standing in peer groups: Behavioral correlates of stability and change. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1084-1095. doi: 10.1007/s10964-009-9410-3
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 709-718. doi: 10.1007/s10802-006-9057-4
- Lapsley, D. K. (2006). Moral stage theory. *Handbook of moral development*, 37-66.
- Larzelere, R. E. (2000). Child Outcomes of Nonabusive and Customary Physical Punishment by Parents: An Updated Literature Review. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 3, 199-221. doi: 10.1023/A:1026473020315
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J. y Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35, 1268-1282. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.5.1268>
- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118. doi: 10.1111/1467-8624.00124
- Lemerise, E. A., Harper, B. D., Caverly, S. y Hobgood, C. (1998). Mood, social goals, and children's outcome expectations. In *Poster presented at Conference on Human Development, Mobile, AL*.
- Levine, L. y Bluck, S. (2004). Painting with broad strokes: Happiness and the malleability of event memory. *Cognition and Emotion*, 18, 559-574. doi: 10.1080/02699930341000446

- Little, T., Henrich, C., Jones, S. y Hawley, P. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133. doi:10.1080/01650250244000128
- Little, T. D., Slegers, D. W. y Card, N. A. (2006). A non-arbitrary method of identifying and scaling latent variables in SEM and MACS models. *Structural Equation Modeling*, 13, 59-72. doi: 10.1207/s15328007sem1301\_3
- Lochman, J. E., Wells, K. y Lenhart, L. A. (2008). *Coping Power: Child group acilitator's guide* (Vol. 2). Oxford; University Press.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00242-8
- Lorenz, K. (1966). *On aggression*. New York: Hancourt, Brace and World.
- Lynn, K. (2016). Children's Reasoning About Social Exclusion: Balancing Many Factors. *Child Development Perspectives*, 10, 22-27. doi:10.1111/cdep.12157
- MacCallum, R. C. y Hong, S. (1997). Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 193-210. doi: 10.1207/s15327906mbr3202\_5
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Mackal, P. K. y Jiménez, S. B. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Ediciones Pirámide.

- Malti, T. y Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. *Child Development, 84*, 397-412. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x
- Malti, T. y Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development, 129*, 1-10. doi: 10.1002/cd.272
- Manning, M. A. y Bear, G. G. (2011). Moral reasoning and aggressive behavior: Concurrent and longitudinal relations. *Journal of School Violence, 10*, 258-280. doi: 10.1080/15388220.2011.579235
- Marsee, M. A., Barry, C. T., Childs, K. K., Frick, P. J., Kimonis, E. R., Muñoz, L. C., ... y Lau, K. S. (2011). Assessing the forms and functions of aggression using self-report: factor structure and invariance of the Peer Conflict Scale in youths. *Psychological Assessment, 23*, 792. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0023369>
- Marsee, M. A. y Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 969-981. doi: 10.1007/s10802-007-9147-y
- Marsee, M. A., Frick, P. J., Barry, C. T., Kimonis, E. R., Centifanti, L. C. M. y Aucoin, K. J. (2014). Profiles of the forms and functions of self-reported aggression in three adolescent samples. *Development and Psychopathology, 26*, 705-720. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S09545794140003339>
- Marsee, M. A., Weems, C. F. y Taylor, L. K. (2008). Exploring the association between aggression and anxiety in youth: A look at aggressive subtypes, gender, and social cognition. *Journal of Child and Family Studies, 17*, 154-168. doi: 10.1007/s10826-007-9154-1

- Mathieson, L. C. y Crick, N. R. (2010). Reactive and proactive subtypes of relational and physical aggression in middle childhood: Links to concurrent and longitudinal adjustment. *School Psychology Review*, 39, 601-611.
- Matthys, W., Cuperus, J. M. y Van Engeland, H. (1999). Deficient social problem-solving in boys with ODD/CD, with ADHD, and with both disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 311-321.doi:10.1097/00004583-199903000-00019
- Mayeux, L. y Cillessen, A. H. (2008). It's not just being popular, it's knowing it, too: The role of self-perceptions of status in the associations between peer status and aggression. *Social Development*, 17, 871-888.doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00474.x
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., Rubin, R. M., Morrow, M. T. y Dearing, K. F. (2006). Reactive and proactive aggression: Stability of constructs and relations to correlates. *The Journal of Genetic Psychology*, 167, 365-382.doi: 10.3200/GNTP.167.4.365-382
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J. y Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of Research in Childhood Education*, 11, 47-67.doi: 10.1080/02568549609594695
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A. y Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.doi: 10.1002/ab.10060

- Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W. y Matthys, W. (2005). The distinction between reactive and proactive aggression: Utility for theory, diagnosis and treatment?. *European Journal of Developmental Psychology*, 2, 197-220. doi:10.1080/17405620444000300.
- Møller, S. J. y Tenenbaum, H. R. (2011). Danish majority children's reasoning about exclusion based on gender and ethnicity. *Child Development*, 82, 520-532. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01568.x
- Murphy, B. C. y Eisenberg, N. (2002). An integrative examination of peer conflict: Children's reported goals, emotions, and behaviors. *Social Development*, 11, 534-557. doi: 10.1111/1467-9507.00214
- Murray-Close, D., Crick, N. R. y Galotti, K. M. (2006). Children's moral reasoning regarding physical and relational aggression. *Social Development*, 15, 345-372. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006.00346.x
- Murray-Close, D. y Ostrov, J. M. (2009). A longitudinal study of forms and functions of aggressive behavior in early childhood. *Child Development*, 80, 828-842. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01300.x
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M., Nelson, D. A., Crick, N. R. y Coccaro, E. F. (2010). Proactive, reactive, and romantic relational aggression in adulthood: Measurement, predictive validity, gender differences, and association with Intermittent Explosive Disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 44, 393-404. doi: 10.1016/j.jpsychires.2009.09.005
- Musher-Eizenman, D. R., Boxer, P., Danner, S., Dubow, E. F., Goldstein, S. E. y Heretick, D. M. (2004). Social-cognitive mediators of the relation of environmental and emotion regulation factors to children's aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 389-408. doi: 10.1002/ab.20078

- Nas, C. N., Orobio De Castro, B. y Koops, W. (2005). Social information processing in delinquent adolescents. *Psychology, Crime & Law*, *11*, 363-375.doi: 10.1080/10683160500255307
- Nelson, D. A., Mitchell, C. y Yang, C. (2008). Intent attributions and aggression: A study of children and their parents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *36*, 793-806.doi: 10.1007/s10802-007-9211-7
- Nolen-Hoeksema, S. y Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, *51*, 704-708.doi: 10.1016/j.paid.2011.06.012.
- Nucci, L. P. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Desclée de Brouwer.
- Nucci, L. P. y Herman, S. (1982). Behavioral disordered children's conceptions of moral, conventional, and personal issues. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *10*, 411-425.doi: 10.1007/BF00912330
- Nucci, L. P. y Lee, J. (1993). Morality and personal autonomy. *The moral self: Building a better paradigm*, 123-148.
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación Internacional de Enfermedades* (10ª. Ed.).Ginebra: Autor
- Orobio de Castro, B., Merk, W., Koops, W., Veerman, J. W. y Bosch, J. D. (2005). Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *34*, 105-116.doi: 10.1207/s15374424jccp3401\_10
- Orobio de Castro, B., Slot, N. W., Bosch, J. D., Koops, W. y Veerman, J. W. (2003). Negative feelings exacerbate hostile attributions of intent in highly aggressive boys. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *32*, 56-65.doi: 10.1207/S15374424JCCP3201\_06

- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Koops, W., Bosch, J. D. y Monshouwer, H. J. (2002). Hostile attribution of intent and aggressive behavior: A meta-analysis. *Child Development, 73*, 916-934. doi: 10.1111/1467-8624.00447
- Orue, I. y Calvete, E. (2009). Adaptación y validación del cuestionario What do You Think para evaluar el procesamiento de la información social en niños y niñas. *Estudios de Psicología, 30*, 317-329. doi:10.1174/021093909789618503
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema, 24*, 42-47.
- Ostrov, J. M. y Crick, N. R. (2007). Forms and Functions of Aggression During Early Childhood: A Short-Term Longitudinal Study. *School Psychology Review, 36*, 22-43.
- Ostrov, J. M. y Godleski, S. A. (2010). Toward an integrated gender-linked model of aggression subtypes in early and middle childhood. *Psychological Review, 117*, 233-242. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0018070>
- Ostrov, J. M., Murray-Close, D., Godleski, S. A. y Hart, E. J. (2013). Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology, 116*, 19-36. doi:10.1016/j.jecp.2012.12.009
- Paquette, J. A. y Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 242-266*.

- Parker, E. H. y Hubbard, J. A. (1998 March). *Children's understanding of emotion following hypothetical vignettes versus real-life peer interaction*. Paper presented at the biennial Conference on Human Development, Mobile, AL.
- Peled, M. y Moretti, M. M. (2007). Rumination on anger and sadness in adolescence: Fueling of fury and deepening of despair. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 66-75. doi: 10.1080/15374410709336569
- Peled, M. y Moretti, M. M. (2010). Ruminating on rumination: are rumination on anger and sadness differentially related to aggression and depressed mood?. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 108-117. doi:10.1007/s10862-009-9136-2
- Pepler, D. J. y Craig, W. M. (2005). Aggressive girls on troubled trajectories: A developmental perspective. *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*, 3-28.
- Perry, D. G., Perry, L. C. y Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 700-711. doi: 10.2307/1130347
- Piaget, J. (1932). The moral development of the child. *Kegan Paul, London*.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1). New York: Wiley.
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., van Boxtel, H. W. y Merk, W. W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35, 522-535. doi: 10.1007/s10802-007-9109-4
- Postigo, Z. S., González, B. R., Mateu, M. C., Ferrero, B. J. y Martorell, P. C. (2009). Behavioral gender differences in school relationships. *Psicothema*, 21, 453-458.

- Poulin, F. y Boivin, M. (2000a). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental psychology*, 36, 233. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.2.233>
- Poulin, F. y Boivin, M. (2000b). Reactive and proactive aggression: evidence of a two-factor model. *Psychological Assessment*, 12, 115-122. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1040-3590.12.2.115>
- Prinstein, M. J. y Cillessen, A. H. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Puerto, M.C. (2014). Debates dentro de la psicología del desarrollo moral. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 6, 113-124.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547. doi: [10.1016/j.jsp.2007.05.003](http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003)
- Quiggle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. y Dodge, K. A. (1992). Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development*, 63, 1305-1320. doi: [10.1111/j.1467-8624.1992.tb01696.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01696.x)
- Quinn, R. A., Houts, A. C. y Graesser, A. C. (1994). Naturalistic Conceptions of Morality: A Question-Answering Approach. *Journal of Personality*, 62, 239-262. doi: [10.1111/j.1467-6494.1994.tb00293.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00293.x)
- Rabiner, D. L. y Gordon, L. V. (1992). The coordination of conflicting social goals: Differences between rejected and nonrejected boys. *Child Development*, 63, 1344-1350. doi: [10.1111/j.1467-8624.1992.tb01699.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01699.x)

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., ... y Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171. doi: 10.1002/ab.20115
- Renouf, A., Brendgen, M., Parent, S., Vitaro, F., David Zelazo, P., Boivin, M., y ... Séguin, J. R. (2010). Relations between Theory of Mind and Indirect and Physical Aggression in Kindergarten: Evidence of the Moderating Role of Prosocial Behaviors. *Social Development*, 19, 535-555. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00552.x
- Reyna, C., Ison, M. S. y Brussino, S. (2011). Comportamiento social y procesamiento de la información social en niños argentinos. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 57-78.
- Rose, A. J. y Swenson, L. P. (2009). Do perceived popular adolescents who aggress against others experience emotional adjustment problems themselves?. *Developmental Psychology*, 45, 868. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0015408>
- Rose-Krasnor, L. y Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.
- Rudolph, K. D. (2002). Gender differences in emotional responses to interpersonal stress during adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 30, 3-13.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M. y Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

- Salmivalli, C. y Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33, 198-26. doi:10.1002/ab.20210
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully- victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44. doi: 10.1002/ab.90004
- Sánchez, A., Moreira, V. y Redondo, L. M. (2011). Sexo, género y agresión. Análisis de la relación en una muestra de universitarios. *Boletín de Psicología*, 101, 35-50.
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28, 71-82.
- Schultz, D., Izard, C. E. y Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16, 371-387. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579404044566>
- Shaffer, D. A. (2000). *Social and personality development* (4 th edn). Belmont, CA: Australia: Wadsworth
- Shahinfar, A., Kupersmidt, J. B. y Matza, L. S. (2001). The relation between exposure to violence and social information processing among incarcerated adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 110, 136-141. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.110.1.136>
- Shields, A. y Cicchetti, D. (1998). Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of clinical child psychology*, 27, 381-395. doi: 10.1207/s15374424jccp2704\_2
- Skripkauskaitė, S., Hawk, S. T., Branje, S. J., Koot, H. M., van Lier, P. A. y Meeus, W. (2015). Reactive and proactive aggression: Differential links with emotion

regulation difficulties, maternal criticism in adolescence. *Aggressive behavior*, 41, 214-226. doi: 10.1002/ab.21583

Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. *Handbook of moral development*, 119-153.

Smetana, J. G., Campione-Barr, N. y Yell, N. (2003). Children's moral and affective judgments regarding provocation and retaliation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 209-236.

Smith, R. L., Rose, A. J. y Schwartz-Mette, R. A. (2010). Relational and Overt Aggression in Childhood and Adolescence: Clarifying Mean-level Gender Differences and Associations with Peer Acceptance. *Social Development*, 19, 243-269. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00541.x

Smithmyer, C. M., Hubbard, J. A. y Simons, R. F. (2000). Proactive and reactive aggression in delinquent adolescents: Relations to aggression outcome expectancies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 86-93. doi: 10.1207/S15374424jccp2901\_9

Spieker, S. J., Campbell, S. B., Vandergrift, N., Pierce, K. M., Cauffman, E., Susman, E. J. y Roisman, G. I. (2012). Relational Aggression in Middle Childhood: Predictors and Adolescent Outcomes. *Social Development*, 21, 354-375. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00631.x

Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, F., Lawroski, N. y LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 289-319). New York: Cambridge University Press.

- Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., van Rosmalen, L., van der Laan, P. y Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 692-708. doi: 10.1007/s10802-006-9056-5
- Sullivan, T. N., Helms, S. W., Kliwer, W. y Goodman, K. L. (2010). Associations between sadness and anger regulation coping, emotional expression, and physical and relational aggression among urban adolescents. *Social Development*, *19*, 30-51. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00531.x
- Tangney, J. P., Miller, R. S., Flicker, L. y Barlow, D. H. (1996). Are shame, guilt, and embarrassment distinct emotions?. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 1256. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1256>
- Tapper, K. y Boulton, M. J. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary school children and their associations with beliefs about aggression. *Aggressive Behavior*, *30*, 123-145. doi: 10.1002/ab.20010
- Teague, R. J. P. (2005). *Social functioning in preschool children: Can social information processing and self-regulation skills explain sex differences and play a role in preventing ongoing problems?* (Doctoral dissertation, Griffith University).
- Tisak, M. S. y Jankowski, A. M. (1996). Societal rule evaluations: Adolescent offenders' reasoning about moral, conventional, and personal rules. *Aggressive Behavior*, *22*, 195-207. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:3<195::AID-AB4>3.0.CO;2-M
- Tisak, M. S. y Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, *3*, 1030-1039. doi: 10.2307/1130154

- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H. y Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.doi: 10.1016/j.appdev.2005.02.004
- Toldos, M. P. (2005). Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.doi:10.1002/ab.20034
- Turiel, E. (1983). The development of social knowledge. Morality and convention. Cambridge University Press, Cambridge.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En N. Eisenberg (Ed.). Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development (pp. 863-932). Wiley, New York.
- Turiel, E. (2006). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. *Handbook of moral development*, 7-35.
- Underwood, A. J. (1997). *Experiments in ecology: their logical design and interpretation using analysis of variance*. Cambridge University Press.
- Vaillancourt, T. (2005). Indirect aggression among humans: Social construct or evolutionary adaptation. *Developmental origins of aggression*, 158-177.
- Vaillancourt, T., Brendgen, M., Boivin, M. y Tremblay, R. E. (2003). A Longitudinal Confirmatory Factor Analysis of Indirect and Physical Aggression: Evidence of Two Factors Over Time?. *Child Development*, 74, 1628-1638. doi:10.1046/j.1467-8624.2003.00628.x

- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*, 495-505.doi: 10.1111/1469-7610.00040
- Webster-Stratton, C. y Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children the Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*, 130-143.doi: 10.1177/10634266030110030101
- Werner, N. E. (2012). Do Hostile Attribution Biases in Children and Parents Predict Relationally Aggressive Behavior?. *Journal of Genetic Psychology*, *173*, 221-245. doi:10.1080/00221325.2011.600357
- Werner, R. S., Cassidy, K. W. y Juliano, M. (2006). The role of social-cognitive abilities in preschoolers' aggressive behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 775-799.doi: 10.1348/026151005X78799
- Werner, K. y Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework.
- Werner, N. E. y Nixon, C. L. (2005). Normative beliefs and relational aggression: An investigation of the cognitive bases of adolescent aggressive behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 229-243.doi: 10.1007/s10964-005-4306-3
- Whitesell, N. R. y Harter, S. (1996). The interpersonal context of emotion: Anger with close friends and classmates. *Child Development*, *67*, 1345-1359.doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01800.x
- Wilkouwski, B. y Robinson, M. (2008). Guarding Against Hostile Thoughts: Trait Anger and Recruitment of Cognitive Control. *Emotion*, *8*, 578-583.doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.578>

- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. y Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 989-1002.doi: 10.1111/1469-7610.00687
- Xie, H., Cairns, B. D., Cairns, R. B. (2005). The development of aggressive behaviors among girls: Measurement issues, social functions, and differential trajectories. *The development and treatment of girlhood aggression*, 105-136.Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yaros, A., Lochman, J. E., Rosenbaum, J. y Jimenez-Camargo, L. A. (2014). Real-time hostile attribution measurement and aggression in children. *Aggressive Behavior*, *40*, 409-420.doi: 10.1002/ab.21532
- Yáñez, J. y Perdomo, A. (2009). Los dominios del desarrollo sociomoral: Una nueva propuesta sobre el desarrollo. *Revista de Horizontes Pedagógicos*, *11*, 55-66.
- Yeung, R. S. y Leadbeater, B. J. (2007). Does hostile attributional bias for relational provocations mediate the short-term association between relational victimization and aggression in preadolescence?. *Journal of Youth and Adolescence*, *36*, 973-983.doi: 10.1007/s10964-006-9162-2
- Zahn-Waxler, C., Duggal, S., y Gruber, R. (2002). Parental psychopathology. *Handbook of parenting*, *4*, 295-327.
- Zelli, A., Dodge, K. A., Lochman, J. E. y Laird, R. D. (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 150.doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.1.150>

Zeman, J., Shipman, K. y Suveg, C. (2002). Anger and Sadness Regulation: Predictions to Internalizing and Externalizing Symptoms in Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31, 393. doi:10.1207/S15374424JCCP3103\_11



## **ANEXOS**



## **ANEXO A**

**Tal y como se ha comentado anteriormente en el apartado del Método (Instrumentos) en esta sección se presenta la batería de cuestionarios que cumplimentaron los niños y niñas objeto de estudio, en el orden y formato en el que ellos/as lo hicieron.**



Inicial del nombre :..... Inicial del primer apellido:..... Inicial del segundo apellido.....

Fecha de nacimiento :.....(día) de .....(mes) del año 200.... Mi número de clase:.....

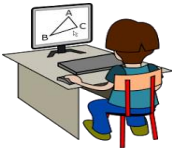
Nombre de mi cole:..... Curso: .....

Profesión de mi madre:..... Profesión de mi padre:.....


País en el que he nacido:.....

A continuación se presentan tres situaciones que te podrían ocurrir en tu día a día. Imagina que te ocurre cada una de ellas y marca en el cuestionario lo que harías

A. Imagina que tú y otro/a compañero/a de clase estáis turnándoos para jugar a un juego de ordenador. Ahora es tu turno y lo estás haciendo genial. Estás llegando al último nivel pero sólo te queda una vida, nunca habías llegado tan lejos en este juego y te estás esforzando un montón para conseguirlo. El/la otro/a compañero/a ve lo que estás haciendo y te grita “¡eh! ¡Tienes que ir más rápido!”. Aprieta una tecla, pero es una tecla equivocada y pierdes la partida.



1. ¿Crees que el/la compañero/a que pulsó la tecla del ordenador lo hizo a propósito para que perdieras la partida?	1.Nada	2.Un poco	3. No estoy seguro/a	4. Bastante	5.Mucho
2. ¿Cuánto crees que te <b>enfadarías</b> si un/a compañero/a pulsara una tecla del ordenador cuando es tu turno de juego?	1.Nada	2.Un poco	3.No estoy seguro/a	4.Bastante	5.Mucho
3. ¿Cuánto crees que el/la compañero/a que pulsó la tecla del ordenador <b>se alegraría</b> al ver que pierdes la partida?	1.Nada	2.Un poco	3.No estoy seguro/a	4.Bastante	5.Mucho

4. Imagina que eso te ocurre a ti de verdad y te sientes **enfadado/a**  ¿Qué cosas harías/pensarías para tratar de sentirte mejor?:

.....

.....

.....

.....

.....

5) Si eso te ocurriera de verdad....

a) ¿Crees que querrías vengarte de la persona que pulsó la tecla?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.Sí
b) ¿Crees que querrías llevarte bien con el/la compañero/a que pulsó la tecla?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.Sí

6) Si eso te ocurriera de verdad...

a) ¿Pegarías o dañarías físicamente al que pulsó la tecla del ordenador?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente Sí	5.Sí
b) ¿Criticarías a las espaldas al que pulsó la tecla del ordenador?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente Sí	5.Sí

7) A continuación, te diré algunas cosas que podrías hacer en esa situación y quiero que me digas que crees que pasaría si las hicieras.

a) ¿Qué crees que pasaría si dieras un tortazo al compañero/a que pulsó la tecla?

¿Crees que harías eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
Si hicieras eso, ¿tu compañero/a se disculparía contigo?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Le gustaría al resto de tus compañeros y te respetarían por hacer eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Crees que si dieras un tortazo al compañero/a que pulsó la tecla, este/a se sentiría triste?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí


b) ¿Qué crees que pasaría si difundieras rumores sobre el/la compañero/a que tocó la tecla del ordenador?

¿Crees que harías eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
Si hicieras eso, ¿tu compañero/a se disculparía contigo?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Le gustaría al resto de tus compañeros y te respetarían por hacer eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Crees que si difundieras rumores sobre el/la compañero/a que pulsó la tecla, este/a se sentiría triste?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí

**B. Imagina que estás jugando a lanzar un balón con un/a compañero/a de clase. Le lanzas el balón y él/ella lo coge. Te das la vuelta y lo siguiente que sientes es que esa persona ha lanzado el balón y te da en plena espalda. Te hace mucho daño.**



1) ¿Crees que tu compañero/a te dio a propósito en la espalda para hacerte daño?	1.Nada	2. Un poco	3. No estoy seguro/a	4.Bastante	5.Mucho
2) ¿Cuánto crees que te <b>enfadarías</b> si otro/a compañero/a te golpeará en la espalda con un balón cuando te das la vuelta?	1.Nada	2. Un poco	3. No estoy seguro/a	4.Bastante	5. Mucho
3)¿ Cuánto crees que el/la compañero/a que te ha dado en la espalda con el balón <b>se alegraría</b> al saber que te ha hecho daño?	1.Nada	2.Un poco	3. No estoy seguro/a	4.Bastante	5. Mucho

4) Imagina que eso se te ocurre a ti de verdad, y te sientes enfadado/a  ¿Qué cosas harías/pensarías para tratar de sentirte mejor?:

.....

.....

.....

.....

.....

5) Si eso te ocurriera de verdad.....

a) ¿Querrías hacer lo mismo a tu compañero, es decir, golpearle en la espalda con un balón?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente si	5.Sí
b) ¿Querrías llevarte bien con el/la compañero/a que te dio en la espalda con el balón?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente si	5.Sí

6) Si eso te ocurriera de verdad...

a) ¿Darías un empujón al compañero/a que te dio en la espalda con el balón?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente Sí	5.Sí
b) ¿Intentarías convencer al resto de los compañeros de clase para que no jugaran más con él/ella?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente Sí	5.Sí

7) A continuación, te diré algunas cosas que podrías hacer en esa situación y quiero que me digas que crees que pasaría si las hicieras.

a) ¿Qué crees que pasaría si dijeras al compañero/a que te ha dado en la espalda con el balón “te vas a arrepentir de lo que me has hecho, atente a las consecuencias”?

¿Crees que dirías eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
Si dijeras eso, ¿tu compañero/a se disculparía contigo?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Le gustaría al resto de tus compañeros y te respetarían por decir eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Crees que el compañero/a al que le dirías “te vas a arrepentir de lo que me has hecho...” se sentiría triste?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí

b) ¿Qué crees que pasaría si le dijeras que ya no vas a ser más su amigo/a?

¿Crees que le dirías eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
Si dijeras eso, ¿tu compañero/a se disculparía contigo?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Le gustaría al resto de tus compañeros y te respetarían por hacer eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Crees que el/ la compañero/a al que le dijeras que no vas a ser más su amigo/a se sentiría triste?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí

**C. Imagina que estás en clase y que has ido a sacar punta a unos de tus lápices y cuando vuelves a tu sitio un compañero/a tiene el pie fuera de su mesa en el pasillo, tropiezas con su pie y se te caen los lápices.**



1) ¿Crees que el/la compañero/a que te puso la zancadilla lo hizo a propósito para fastidiarte?	1.Nada	2. Un poco	3. No estoy seguro/a	4.Bastante	5. Mucho
2) ¿Cuánto crees que te enfadarías si un compañero/a de clase te pusiera la zancadilla al ir a sacar punta a los lápices?	1.Nada	2. Un poco	3. No estoy seguro/a	4.Bastante	5. Mucho
3) ¿Cuánto crees que se alegraría el/la compañero/a que te puso la zancadilla al ver que te tropiezas y que se te caen los lápices al suelo?	1.Nada	2. Un poco	3.No estoy seguro/a	4.Bastante	5.Mucho

4) Imagina que eso te ocurre a ti de verdad y te sientes **enfadado/a** ¿Qué cosas harías/pensarías para tratar de sentirte mejor?:



.....

.....

.....

.....

.....

5) Si eso te ocurriera de verdad.....

a) ¿Querrías hacer lo mismo a tu compañero/a?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.Sí
b) ¿Querrías llevarte bien con el/la compañero/a que te puso la zancadilla?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.Sí

6) Si eso te ocurriera de verdad...

a) ¿Darías una patada al compañero/a que te puso la zancadilla en clase?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente Sí	5.Sí
b) ¿Dejarías de hablar con el/la compañero/a que te puso la zancadilla?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente Sí	5.Sí

7) A continuación, te diré algunas cosas que podrías hacer en esa situación y quiero que me digas que crees que pasaría si las hicieras.

a) ¿Qué crees que pasaría si le dieras un pisotón en el pie al compañero/a que te puso la zancadilla?

¿Crees que harías eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
Si hicieras eso, ¿tu compañero/a se disculparía contigo	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Le gustaría al resto de tus compañeros y te respetarían por hacer eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Crees que el/la compañero/a que te ha puesto la zancadilla se sentiría triste si le dieras un pisotón en el pie?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí

b) ¿Qué crees que pasaría si empezaras a decir cosas malas sobre el/la compañero/a que te puso la zancadilla a los demás compañeros de clase?

¿Crees que harías eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
Si hicieras eso, ¿tu compañero/a se disculparía?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Le gustaría al resto de tus compañeros y te respetarían por hacer eso?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente sí	5.sí
¿Crees que el/ la compañero/a que te ha puesto la zancadilla se sentiría triste si contaras cosas malas sobre él/ella?	1.No	2.Probablemente no	3.No estoy seguro/a	4.Probablemente Sí	5.sí

A continuación debes indicar en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

0	1	2	3
Totalmente falso	Parcialmente falso	Parcialmente cierto	Totalmente cierto

1. Cuando alguien me hace daño contraataco	0	1	2	3
2. Empiezo peleas para conseguir lo que quiero	0	1	2	3
3. Si otros me molestan o me hacen daño digo a mis amigos que dejen de estar con ellos	0	1	2	3
4. Digo a mis amigos que dejen de estar con alguien para conseguir lo que quiero	0	1	2	3
5. Cuando alguien me amenaza, le amenazo yo también	0	1	2	3
6. Amenazo a otros para conseguir lo que quiero	0	1	2	3
7. Si otros me amenazan digo cosas malas sobre ellos	0	1	2	3
8. Digo cosas malas sobre otros para conseguir lo que quiero	0	1	2	3
9. Cuando otros me hacen daño, se lo devuelvo insultándoles	0	1	2	3
10. A menudo pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	0	1	2	3
11. Si otros me hacen daño a menudo no les dejo que estén en mi grupo de amigos	0	1	2	3
12. No dejo que otros estén en mi grupo de amigos para conseguir lo que quiero	0	1	2	3
13. Cuando otros me molestan o me hacen daño, les menosprecio	0	1	2	3
14. Para conseguir lo que quiero menosprecio a otros	0	1	2	3
15. Cuando me enfado con otros les digo que no seguiré siendo su amigo/a	0	1	2	3
16. Para conseguir lo que quiero digo a otros que no seré su amigo/a	0	1	2	3
17. Cuando otros me enfadan, les pego, doy patadas o puñetazos	0	1	2	3
18. Para conseguir lo que quiero digo cosas malas a otros	0	1	2	3
19. Cuando me molesto con otros, les ignoro o dejo de hablarles	0	1	2	3
20. Para conseguir lo que quiero ignoro o dejo de hablar con otros	0	1	2	3
21. Cuando otros me molestan o me hacen enfadar, les hago daño	0	1	2	3
22. Para conseguir lo que quiero hago daño a los demás	0	1	2	3
23. Cuando me enfado con otros, cotilleo o expando rumores sobre ellos	0	1	2	3
24. Para conseguir lo que quiero a menudo cotilleo o expando rumores sobre otros	0	1	2	3

Estamos interesados en cómo los/as niños/as de tu edad piensan sobre las diferentes cosas que la gente hace. Para cada una de las siguientes cuestiones, piensa en cómo te sentirías con respecto a ello.



1) ¿Estaría **MAL** si pegaras a un/una niño/a en el colegio?

1 No del todo	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
------------------	--------------	-----------	---------------	------------

2) ¿Harías daño al niño/a si le pegaras?

1 No	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
---------	--------------	-----------	---------------	------------

3) Imagínate que no hubiera normas en contra de pegar a otros/as niños/as. En ese caso pegar a otros/as niños/as estaría....

- a) Bien, porque no hay normas en contra de hacer eso.
- b) Bien, porque aunque haya una norma, el pegar a los demás depende de mí.
- c) Mal, porque el/la niño/a puede vengarse de mi y hacerme daño.
- d) Mal, porque le haría daño al niño/a si le pego.

4) ¿Estaría **MAL** decirle a un amigo/a que dejarás de ser su amigo/a si no hace lo que tú dices?

1 No del todo	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
------------------	--------------	-----------	---------------	------------

5) ¿Harías daño a tu amigo/a si le dijeras que vas a dejar de serlo si no hace lo que tú dices?

1 No	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
---------	--------------	-----------	---------------	------------

6) Imagínate que no hay normas en contra de decirle a un amigo que dejarás de serlo si no hace lo que tú dices. En ese caso, el decirle que dejarás de ser su amigo estaría....

- a) Bien, porque no hay normas en contra de hacer eso.
- b) Bien, porque aunque haya una norma, el decir eso a mi amigo/a depende de mí.
- c) Mal, porque mi amigo/a podría vengarse de mí.
- d) Mal, porque podría herir los sentimientos de mi amigo/a o entristecerle.



7) ¿Estaría **MAL** si tu empujas a otro/a niño/a en el colegio?

1 No del todo	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
------------------	--------------	-----------	---------------	------------

8) ¿Harías daño al niño/a si le empujaras?

1 No	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
---------	--------------	-----------	---------------	------------

9) Imagínate que no hubiera normas en contra de empujar a otros/as niños/as en el colegio. En ese caso, empujar a otros/as niños/as estaría....

- a) Bien, porque no hay normas en contra de hacer eso.
- b) Bien, porque aunque haya una norma depende de mí, de si yo quiero empujar a otra persona.
- c) Mal, porque el/la niño/a podría devolverme el empujón y hacerme daño.
- d) Mal, porque haría daño al niño/a si le empujara.

10) ¿Estaría **MAL** si contaras mentiras acerca de otro/a niño/a para que a otras personas no les gustara?

1 No del todo	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
------------------	--------------	-----------	---------------	------------

11) ¿Harías daño al niño/a si contaras mentiras sobre él/ella?

1 No	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
---------	--------------	-----------	---------------	------------

12) Imagínate que no hubiera normas en contra de contar mentiras acerca de otro/a niño/a para que a otras personas no les gustara. En ese caso, contar mentiras acerca de otro/a niño/a estaría...

- a) Bien, porque no hay normas en contra de hacer eso.
- b) Bien, porque aunque haya una norma, el hacerlo depende de si yo quiero contar mentiras sobre otros.
- c) Mal, porque el/la niño/a podría vengarse de mi.
- d) Mal, porque podría dañar los sentimientos del niño/a si cuento mentiras sobre él/ella.



13) ¿Estaría MAL si inicias una pelea física con otro/a niño/a?

1 No del todo	2 un Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
------------------	--------------	-----------	---------------	------------

14) ¿Le harías daño al niño/a si empezaras una pelea física con él/ella?

1 No	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
---------	-----------	-----------	---------------	------------

15) Imagínate que no hubiera normas en contra de iniciar peleas físicas con otros niños. En ese caso iniciar peleas en contra de otros estaría...

- a) Bien, porque no hay una norma en contra de hacer eso.
- b) Bien, porque aunque haya una norma, el iniciar una pelea física depende de mí.
- c) Mal, porque yo podría salir herido/a de la pelea.
- d) Mal, porque le podría hacer daño al niño/a si me peleo con él/ella.

16) ¿Estaría MAL prohibir la entrada en tu grupo a otro/a niño/a cuando estás enfadado/a con él/ella?

1 No del todo	2 un poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
------------------	--------------	-----------	---------------	------------

17) ¿Le harías daño al niño/a si le prohíbes entrar en tu grupo?

1 No	2 Poco	3 Algo	4 Bastante	5 Mucho
---------	-----------	-----------	---------------	------------

18) Imagínate que no hubiera normas en contra de prohibir la entrada en tu grupo. En ese caso, prohibir la entrada en tu grupo a otro/ niño/a estaría...

- a) Bien, porque no hay normas en contra de hacer eso.
- b) Bien, porque aunque haya una norma, depende de mí el dejar entrar a otro/as niño/as en mi grupo.
- c) Mal, porque el/la niño/a podría vengarse de mi excluyéndome/dejándome apartado/a.
- d) Mal, porque podría herir los sentimientos del niño/a si le dejo fuera de mi grupo.

A continuación te voy a pedir que pienses en el ambiente que hay en tu clase, y que escribas el nombre de los tres compañeros o compañeras que más realizan cada una de las siguientes conductas:

DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA	COMPAÑERO/ A 1	COMPAÑERO/A 2	COMPAÑERO/A 3
Empuja a otros compañeros			
Se mete en peleas			
Grita e insulta a los compañeros poniéndoles motes			
Amenaza con pegar una paliza a los demás compañero/as			
Cuando se enfada con alguien le echa del grupo			
Dice a sus amigos que dejará de ser su amigo/a si no hacen lo que él/ella quiere			
Cuando se enfada con alguien le ignora o deja de hablarle			
No deja que ciertas personas formen parte de su grupo durante una actividad o juego			

**¡ YA HAS ACABADO !  
¡¡ MUCHÍSIMAS GRACIAS POR TU AYUDA!!!**



## **ANEXO B**

**Tal y como se ha comentado anteriormente en el apartado del Método (Instrumentos), en esta sección se presenta el cuestionario que cumplimentaron los progenitores de los niños y niñas objeto de estudio, en el mismo formato en el que ellos lo hicieron.**





Estimada familia,

El colegio de su hijo/a está colaborando con el equipo de investigación Deusto Stress Research de la Universidad de Deusto, en **un estudio sobre conducta y manejo de emociones en la infancia**. Con el objetivo de poder tener otro punto de vista diferente del de los menores, les rogamos que nos contesten a este pequeño cuestionario referente al modo en que normalmente se comporta su hijo/a. La cumplimentación del mismo apenas les supondrá 10 minutos. **Toda la información que recibamos es confidencial y para uso exclusivo de este estudio**. Una vez hayan cumplimentado el cuestionario, métenlo en el sobre, precíntenlo y envíenlo a la dirección de correo postal que se indica en el sobre. Alternativamente, se ofrece la posibilidad de completar este cuestionario *on line* a través de este link <http://goo.gl/XeE6ds>. Se les agradece de antemano la colaboración y atención.

### CUESTIONARIO

Por favor, indique el parentesco que tiene con el/la niño/a que ha llevado el cuestionario a casa:

Madre:  Padre:  Otro:  .....

**Los niños al igual que los adultos, se comportan y reaccionan de diferentes maneras, no sólo en situaciones cotidianas, sino también cuando se enfrentan a circunstancias molestas o estresantes. Le pido que lea atentamente las siguientes afirmaciones. Por favor, indique el grado en el que cada una de ellas es aplicable a su hijo/a:**

	Nunca	A veces	A menudo
1. Mi hijo/a incita a otros a actuar en contra de aquellos niños que no le gustan.	1	2	3
2. Mi hijo/a se enfada rápidamente si no consigue salirse con la suya.	1	2	3
3. Mi hijo/a es listo/a/ o astuto/a a fin de obtener una ventaja.	1	2	3
4. Si mi hijo/a es desafiado/a o molestado/a, reacciona inmediata e impulsivamente.	1	2	3
5. Mi hijo/a se enfada rápidamente si se le corrige.	1	2	3
6. Mi hijo/a amenaza o molesta a otros con el objeto de salirse con la suya.	1	2	3
7. Mi hijo/a molesta o atormenta a niños más pequeños que él/ella que son diferentes (por ejemplo, que llevan gafas o aparato dental).	1	2	3
8. Mi hijo/a se enfada con rapidez cuando asuntos menores (temas sin importancia) van mal.	1	2	3
9. Mi hijo/a usa a otros para salirse con la suya.	1	2	3
10. Si mi hijo/a no se sale con la suya, reacciona inmediata e impulsivamente.	1	2	3
11. Mi hijo/a es impulsivo/a	1	2	3

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**



## **ANEXO C**

**En este Anexo se presenta el documento de Consentimiento Informado que se hizo llegar a las familias para obtener el consentimiento parental para la colaboración de los niños y niñas objeto de estudio.**





<b>Facultad de Psicología y Educación</b>	<b>Psikologia eta Hezkuntza  Fakultatea</b>
---	---

## Equipo Deusto Stress Research

Estimada familia,

Deseamos informaros de que estamos realizando un estudio sobre **conducta y manejo de emociones** en niños de 9 a 12 años, y su asociación con algunas otras variables psicológicas. Los problemas de conducta en niños y adolescentes son un problema de relevancia social, ya que en los últimos años ha aumentado la incidencia de estos entre los menores de edad. Estos problemas puede ser un factor de riesgo para los menores, puesto que pueden evolucionar hacia problemas mentales y comportamentales más graves tanto a corto como a largo plazo. La prevención y la intervención reparadora sobre los problemas de conducta, pasa por una detección precisa de los factores de riesgo que los motivan.

En este estudio pensamos recoger información en dos aplicaciones, cada una de ellas espaciadas por un periodo de tiempo de seis meses. En cada una pediremos a los alumnos que contesten a una serie de cuestionarios acerca del modo en el que procesan la información del medio que les rodea, la manera en la que gestionan sus emociones y conductas, su percepción del clima escolar y su juicio moral ante conductas específicas. Con el objeto de que los datos obtenidos sean más fiables, se solicitará vuestra colaboración (la de los padres) y la de los profesores. A cada uno de los alumnos que participe en nuestro estudio, se le dará un breve cuestionario para que entregue en casa con el objeto de que aquellos de vosotros que lo deseáis colaboréis con nosotros aportándonos información sobre el modo en el que normalmente se comporta vuestro/a hijo/a, la cumplimentación del cuestionario no os llevará más de 10 minutos. La información que vosotros nos aportéis será sumamente importante para nuestro estudio, puesto que nos permitirá contrastar la información proporcionada por los menores. La realización de las pruebas será voluntaria y se garantizará la confidencialidad de las respuestas de los participantes.

Si por algún motivo preferís que vuestro/a hijo/a **no participe** en el estudio, por favor hacer llegar a su tutor esta carta indicándolo expresamente en la parte inferior de la misma. Si, por el contrario, autorizáis su participación, no es necesario que hagáis llegar vuestra decisión.

Los responsables de este estudio declaran respetar las normas y principios éticos de la investigación psicológica y muestran su disponibilidad para cualquier consulta y aclaración tanto por parte del profesorado, como por parte de los familiares y de los propios niños. Se ofrece además la posibilidad de devolver un informe resumen sobre los resultados obtenidos tras cada aplicación y un informe final con los resultados globales del estudio en el centro escolar. Si deseáis recibir información adicional sobre las cosas que hacemos en nuestro equipo de investigación podéis hacerlo consultando nuestra página web (**[www.stress.deusto.es](http://www.stress.deusto.es)**).

Quedando a vuestra disposición y agradeciendo de antemano la colaboración,

Sofía García (94 413 90 00 ext. 2074; e-mail: [sofia.garcia@deusto.es](mailto:sofia.garcia@deusto.es))

Izaskun Orue (94 413 90 00 ext. 2935; e-mail: [izaskun.orue@deusto.es](mailto:izaskun.orue@deusto.es))

---

**No** autorizo que mi hijo/a .....(indicar el nombre) participe en el estudio

Firma de la madre o del padre:

---



Psikologia eta Hezkuntza Fakultatea	Psikologia eta Hezkuntza Fakultatea
---	---

## Deusto Stress Research Taldea

Familia agurgarria,

Jakinarazten dizuegu 9 eta 12 urteko hurren portaera eta emozioen maneriari eta hauek aldagai psikologikoekin dituzten harremanei buruzko ikerketa bat egiten ari garela. Haurrengan eta gazteengan izaten diren portaera arazoak gizarte mailako garrantzia dute, izan ere azken urteetan adingabeek dituzten portaera problematikoak gora egin baitute. Jokatzeko modu hau haur eta gazteentzat arriskutsua izan daiteke, epe laburrean zein epe luzean jokabide larriagoak edota gaitz mentalak eragin baititzake. Portaera arazoei buruzko prebentzioa eta esku-hartzea burutu ahal izateko, ezinbestekoa da jakitea zein arrisku faktoreek eragiten dituzten jokatzeko modu hauek.

Ikerketa honetan informazioa bi aplikaziotan eskuratuko da, batetik bestera sei hilabeteko tarte utziz. Aplikazio bakoitzean partehartzaileei galdesorta batzuk erantzutea eskatuko diegu, besteak beste honakoak galdetuz: inguratan dien informazioa nola prozesatzen duten, euren emozioak eta jokaerak nola gestionatzen dituzten, euren eskola giroa zelan pertzibitzen duten eta euren iritzia jarrera konkretu batzuetan.

Lortuko diren datuak fidagarriagoak izateko, zuen laguntza eta irakasleen laguntza eskatuko dugu. Gure ikerketan parte hartuko duen ikasle bakoitzari galdetegi labur bat emango diogu zuei eramateko eta nahi baduzue gurekin kolaboratzeko. Galdetegia zuen seme-alabeen portaerari buruzkoa izango da, eta 10 minutu besterik ez dituzue beharko bertako galderei erantzuteko. Emango diguzuen informazioa oso garrantzitsua izango da, honen bidez hurren informazioa egiaztatuko dugulako.

Galdeketa betetzea borondazteko izango da eta parte-hartzaileen erantzunen konfidentzialtasuna bermatuko da.

Edozein arrazoi dela eta, zuen seme- alabak ikerketan parte **ez hartzea nahi baduzue**, bere tutoreari esaiozue: bidali iezaiozue tutoreari gutun hau eta jarriozue gutun honen beheko partean. Haurrengan partehartzea baimentzen baduzue, berriz, ez da beharrezkoa zuen erabakia jakinaraztea.

Ikerketa honen arduradunak ikerketa psikologikoen printzipio etikoak errespetatzen dituztela aitortzen dute eta edozein kontsulta burutzeko eta egon daitezkeen zalantzak argitzeko haiengana jo dezakezue, bai irakasleek bai haurrengan gurasoek. Eskolan ikerketaren aplikazio bakoitzaren amaieran emaitzei buruzko txosten bat eskaintzeko aukera ere badago.

Gure ikerketa taldean egiten ditugun gauzei buruzko informazio gehiago nahi baduzue, kontsultatu gure web orria ([www.stress.deusto.es](http://www.stress.deusto.es)).

Aldez aurretik, partehartzea eskertzen dizuegu.

Adeitasunez

Sofía García (94 413 90 00 ext. 2074; e-mail: [sofia.garcia@deusto.es](mailto:sofia.garcia@deusto.es))

Izaskun Orue (94 413 90 00 ext. 2935; e-mail: [izaskun.orue@deusto.es](mailto:izaskun.orue@deusto.es))

---

Ez dut baimenik ematen nire seme/alaba.....(izena idatzi)  
ikerketan parte-hartzeko

Ama edo aitaren sinadura:

---

