

Yubero Jiménez, Santiago; Larrañaga Rubio, Elisa; Navarro Olivas, Raúl
ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR
International Journal of Developmental and Educational Psychology, vol. 2, núm. 1, 2011, pp. 187-195
Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
Badajoz, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832329018>



International Journal of Developmental and Educational Psychology,
ISSN (Versión impresa): 0214-9877
fvicente@unex.es
Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores
España



ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LAS CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR STEREOTYPES AND GENDER IDENTITY IN THE BULLYING

Santiago Yubero Jiménez, Elisa Larrañaga Rubio y Raúl Navarro Olivas
Universidad de Castilla-La Mancha

Fecha de recepción: 30 de enero de 2011

Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

Este trabajo analiza la relación entre los estereotipos de género y el acoso escolar. La muestra está compuesta por 1835 estudiantes de 4º a 6º grado de Educación Primaria y 2279 estudiantes de Educación Secundaria. Los estereotipos de género se midieron con el Children's Personal Attributes Questionnaire (Hall & Halberstadt, 1980) en los estudiantes de Primaria y con la escala de Bem en los estudiantes de Secundaria. En concordancia con los resultados obtenidos en investigaciones previas en adultos de nuestro contexto (López-Sáez, Morales & Lisbona, 2008), entre rasgos y roles se obtuvo una baja relación. En los estudiantes de Primaria la evolución del rol de género en el trabajo es más significativa que en los roles familiares. Los rasgos de género mostraron diferencias en las características tradicionales entre hombres y mujeres. Los resultados confirman el papel de la estereotipia en el acoso entre pares (Gianluca & Pozzoli, 2006).

Palabras clave: estereotipos de género, rol de género, masculinidad, bullying, estudiantes de Primaria, estudiantes de Secundaria.

ABSTRACT

This paper explores the relation between gender stereotyping and bullying. The sample is comprised by 1835 students from the 4th to 6th grade of Primary school and 2279 students from Secondary school from Castilla-La Mancha (Spain). Gender stereotypes have been measured with Children's Personal Attributes Questionnaire (Hall & Halberstadt, 1980) and Bem Scale. The levels of school aggression have been assessed through Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school (Rugby & Bagshaw, 2003). In accordance with results previously obtained in a sample with adults of our context (López-Sáez, Morales & Lisbona, 2008), the relationship among trait and role levels has a low significance. In the Primary students the evolution of gender role has a higher significance at work-related than in family roles. In the study of



ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LAS CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR STEREOTYPES AND GENDER IDENTITY IN THE BULLYING

gender traits boys and girls show traditional differential characteristics. Results prove that the role of gender stereotypical trait in aggressive behaviour among pairs

Keywords: gender stereotyping, gender role, masculinity, bullying, students of Primary school, students of Secondary school.

El paradigma sexo/género asume que el sexo hace referencia a las características físicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el género se vincula a las normas sociales que guían la conducta de hombres y mujeres, presentando ideales distintos para cada uno. La información sobre las características y conductas que definen de forma diferencial a hombres y mujeres constituyen los estereotipos de género (Deaux, & LaFrance, 1998). Aquellos estereotipos referidos a las características psicológicas que se atribuyen, con mayor o menor frecuencia, a hombres y mujeres reciben el nombre de estereotipos de rasgo. Las creencias relativas a la adecuación a actividades, roles o conductas diferenciadas por sexo, se conocen como estereotipos de rol (William, & Best, 1990).

Los estereotipos de rasgo de género se han vinculado con los conceptos de masculinidad y feminidad. En concreto, la masculinidad se construye sobre la percepción de que los hombres poseen más rasgos instrumentales, tales como dureza, independencia, competición, eficacia o agresividad. La feminidad se determina por la posesión de características expresivas siendo descrita como emocional, sumisa, dependiente, y compasiva (Lameiras, López, Rodríguez, D'Avila, Lugo, Salvador, Mineiro, & Granejo, 2002). En la actualidad estas construcciones culturales se han reformulado bajo la noción de igualdad de género, tratando de eliminar los estereotipos tradicionales. Sin embargo, los estudios de género revelan que las desigualdades entre hombres y mujeres se mantienen y que pueden ser explicadas por la persistencia de los estereotipos de género.

Los cambios sociales del papel de la mujer en España durante los últimos 20 años son incuestionables, en la actualidad nuestro país ocupa el puesto 17 en el Gender Gap Index (Hausman, Tyson, & Zahidi, 2009). En el campo laboral el 53% de los estudiantes universitarios son mujeres, el 40% de la población activa en España son mujeres (Instituto de la Mujer, 2008). Sin embargo, los datos presentados en España por el CIS (Barómetro, junio 2008) con entrevistas a 2463 individuos, confirman que en la sociedad española se sigue encontrando un reparto de tareas domésticas diferentes en función del sexo. Las investigaciones realizadas en nuestro contexto con adultos (López-Sáez, Morales & Lisbona, 2008; López-Sáez, & Lisbona, 2009), confirman que los roles laborales han evolucionado, mientras que se mantienen los roles familiares tradicionales, no encontrándose relación entre roles y rasgos de género.

Por otra parte, los problemas de convivencia escolar, entre ellos los comportamientos agresivos, son en la actualidad uno de los temas que más preocupan en el marco de la educación en la Unión Europea. Rigby (2004) analiza el acoso escolar como un producto de las dinámicas sociales, que tienen lugar en el grupo de iguales. Archer y Coyne (2005) añaden que la elección de una u otra estrategia de agresión depende de las relaciones sociales establecidas entre los sujetos en el contexto. Teniendo en cuenta que la identidad de género incluye la forma de relacionarse, podemos esperar que los componentes del género estén vinculados con la probabilidad de implicarse en comportamientos de acoso entre iguales.

Smith (1999) define el acoso escolar como una situación en la que uno o varios estudiantes toman como objeto de agresión a otro alumno, o grupo de alumnos, y lo someten a agresiones físicas, burlas, amenazas o aislamiento. El acoso escolar ha sido también clasificado respecto a lo explícito o implícito de la conducta agresiva: conducta directa vs. conducta indirecta. Considerando conjuntamente ambas perspectivas, Smith (2007) diferencia entre cinco estrategias de acoso escolar:



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

agresión física directa (pegar, empujar, golpear), agresión física indirecta (esconder, romper o robar cosas), agresión verbal directa (insultar, amenazar, reírse de alguien), agresión verbal indirecta (hablar mal de otro a sus espaldas, extender rumores), exclusión social (ignorar, no dejar participar a alguien en una actividad).

Una parte de los estudios sobre la agresión entre iguales en el ámbito escolar se ha vinculado desde sus orígenes al género. Aunque la mayoría de los análisis se dirigen a determinar las diferencias entre hombres y mujeres sobre los papeles de intervención en la conducta agresiva, algunas investigaciones (Toldos, 2005; Peets, & Kinas, 2006) indican que no se pueden vincular, exclusivamente, determinados tipos de agresión a uno u otro sexo. En este sentido, se sugiere que la identidad de género puede jugar un papel relevante en el desarrollo de los comportamientos hostiles. Algunas investigaciones han encontrado relación entre la ideología masculina tradicional y la conducta agresiva (Japupcak, Lisak, & Roemer, 2002; Ramírez, Andreu, & Fujihara, 2001). Tapper y Boulton (2000) encontraron que las mayores representaciones expresivas de las chicas están relacionadas con una menor expresión de la agresividad. Por otra parte, Salmivalli y Kaukianen (2004) proponen analizar las diferencias en la agresión en función del rol de género.

Nosotros, en un trabajo anterior llevado a cabo con 387 adolescentes (2006) habíamos encontrado relación entre la masculinidad y los niveles altos de agresión, así como una posible influencia de la feminidad como factor reductor de la implicación en las conductas agresivas. También a través de metodología cualitativa, trabajando con 198 alumnos adolescentes y 22 profesores, encontramos que la masculinidad puede propiciar el uso de la agresión (Yubero, & Navarro, 2006).

Las investigaciones realizadas con niños han obtenido resultados similares. Gianluca y Pozzoli (2006) en un estudio sobre la relación entre masculinidad y acoso escolar en las escuelas de primaria (con alumnos de 6 a 10 años), informan de una fuerte asociación entre el rol de agresor y la masculinidad en ambos sexos.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, en este trabajo se persigue un doble objetivo. El primero, establecer un diagnóstico de la situación de igualdad de género en el que se encuentran los niños y las niñas de Educación Primaria. Para ello, emplearemos dos componentes de medida utilizados en otros estudios similares en población adulta: rasgos y roles (Morales & López-Sáez, 1993, 1994), para comprobar si existe relación entre los roles y los rasgos de género en la infancia. El segundo es estudiar si la estereotipia de género presente en el sistema de creencias personales influye sobre el acoso ejercido sobre los iguales en el contexto escolar.

MÉTODO

Participantes

La muestra está constituida por 1835 alumnos y alumnas de centros educativos de Castilla-La Mancha de segundo ciclo de Educación Primaria y 2279 estudiantes de Educación Secundaria. En ambos casos provienen de 15 localidades distintas, tres de cada una de las provincias de nuestra comunidad, un centro de la capital, otro de una localidad de más de 5.000 habitantes y otro de una localidad de menos de 5.000 habitantes.

Instrumentos

Para medir la identidad de género empleamos la escala CPAQ (Children's Personal Attributes Questionnaire, Hall, & Halberstadt, 1980) en la versión reducida (21 items) que ha sido validada por Thomson y Zand (2005). Se trata de la adaptación para niños del Personal Attributes Questionnaire (Spence, Helmreich, & Stapp, 1975). La respuesta indica hasta qué grado es cierto el enunciado para describirse a sí mismo en una escala de 4 puntos desde 1-Muy cierto hasta 4-Nada cierto. Para



ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LAS CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR STEREOTYPES AND GENDER IDENTITY IN THE BULLYING

los estudiantes de Secundaria se aplicó la Escala de Roles Sexuales de Bem (1981). Siguiendo el estudio de López-Sáez, Morales y Lisbona (2008), a partir del análisis diferencial según sexo de las características medidas en el cuestionario, elaboraremos el estereotipo de género de los rasgos de personalidad de los chicos y chicas del estudio.

Para la medición de los roles de género en los niños de Primaria hemos aplicado la Sex Role Scale for Children (Björqvist, & Österman, 1992, adaptada de Larsen y Long, 1988). Consta de 21 ítems, de los cuales 11 han sido modificados del inventario de adultos. La escala de respuesta es tipo Likert, desde 0-Totalmente en desacuerdo hasta 4-Totalmente de acuerdo. La puntuación global de la escala nos informa del rol sexual, cuanto más elevada es la puntuación mayor acuerdo con un rol sexual más tradicional. En función del contenido de los ítems hemos estructurado dos factores: roles laborales y roles domésticos.

Para la medición del acoso entre iguales se utilizó el Instrument to assess the incidence of involvement in bully/victim interactions at school (Rigby, & Bagshaw, 2003). Esta escala permite conocer la existencia de intimidación entre iguales en las formas de agresión que hemos seleccionado para nuestro estudio a través de cinco ítems (agresión física directa -FD-, agresión física indirecta -FI-, agresión verbal directa -VD-, agresión verbal indirecta -VI- y exclusión -Ex). Hemos considerado cuatro niveles de intervención (0- nunca, 1- algunas veces, 2- semanalmente, 3- diariamente). Para la elaboración de este trabajo utilizamos exclusivamente la subescala de acosar, la fiabilidad, aplicando el Alpha de Cronbach, alcanza un valor de 0.72.

Procedimiento

Las pruebas fueron administradas en grupo dentro del aula accediendo a los grupos naturales. La administración fue colectiva y en horario regular de clases, en una sesión de acción tutorial, las instrucciones para completar el cuestionario se dieron en clase antes de comenzar la administración. La prueba fue aplicada por uno de los miembros del equipo de investigación, estando el profesor presente sin intervenir en el proceso, siendo el investigador el encargado de realizar las aclaraciones oportunas al alumno que así lo solicitaba.

Con la colaboración de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha se concertaban citas telefónicas con el responsable de los centros educativos seleccionados y, con posterioridad, en la fecha acordada, dos investigadores acudían a las aulas que participaban en el estudio, pasando cada uno a un aula de cada nivel educativo. Se solicitó la participación de cada alumno enfatizando la naturaleza voluntaria y garantizando el anonimato de sus respuestas, previo consentimiento de sus padres.

Resultados

Para determinar las características de género hemos empleado un análisis diferencial sobre las medias de cada uno de los ítems. De esta manera hemos asignado únicamente como características de masculinidad aquellas en las que la puntuación es más elevada en la descripción que realizan los chicos de sí mismos, empleando un nivel de significación de .001. El mismo procedimiento se ha seguido para las características de feminidad.

En los estudiantes de Primaria la masculinidad queda conformada por cuatro características: duro ($M_{chicos}= 2.46$, $M_{chicas}= 2.32$, $t= 2.69$, $p<.000$), actúa como líder ($M_{chicos}= 2.06$, $M_{chicas}= 1.83$, $t= 4.08$, $p<.000$), tiene que ser mejor que los demás ($M_{chicos}= 2.18$, $M_{chicas}= 1.98$, $t= 4.02$, $p<.000$) y se enfada ($M_{chicos}= 2.15$, $M_{chicas}= 2.00$, $t= 2.92$, $p<.001$). Las características para la feminidad son: ama a los niños ($M_{chicos}= 3.17$, $M_{chicas}= 3.64$, $t= -9.64$, $p<.000$), sensible ($M_{chicos}= 3.44$, $M_{chicas}= 3.57$, $t= -3.14$, $p<.001$), obediente ($M_{chicos}= 2.80$, $M_{chicas}= 2.93$, $t= -2.80$, $p<.000$), amable ($M_{chicos}= 3.13$, $M_{chicas}= 3.30$, $t= -3.99$, $p<.000$), compasiva ($M_{chicos}=$



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

2.46, Mchicas= 2.32, $t = -3.99$, $p < .000$) y comprensiva (Mchicos= 3.30, Mchicas= 3.47, $t = -4.21$, $p < .000$).

En los estudiantes de Secundaria la masculinidad se constituyó con: dominante (Mchicos= 4.32, Mchicas= 3.93, $t = 5.64$, $p < .000$), agresivo (Mchicos= 4.12, Mchicas= 3.02, $t = 15.27$, $p < .000$), individualista (Mchicos= 4.00, Mchicas= 3.60, $t = 5.37$, $p < .000$) y duro (Mchicos= 4.79, Mchicas= 3.91, $t = 13.21$, $p < .000$). Las características para feminidad son: llora (Mchicos= 3.01, Mchicas= 4.91, $t = -25.60$, $p < .000$), tierna (Mchicos= 4.27, Mchicas= 5.49, $t = -19.58$, $p < .000$) y amante de los niños (Mchicos= 4.63, Mchicas= 5.82, $t = -17.08$, $p < .000$).

El análisis factorial de estas características explica el 38.55% de la varianza, agrupándolas en dos factores, el primero se corresponde con las características de feminidad (23.82% de la varianza) y el segundo con las características de masculinidad (14.73%). Respecto a la fiabilidad, la de los rasgos masculinos ($\alpha = 0.399$) es menor que la de los femeninos ($\alpha = .663$). Para los estudiantes de Secundaria, la varianza explicada es del 55.39% (29.39% la masculinidad y 26% la feminidad).

En los chicos predomina significativamente la masculinidad y en las chicas la feminidad. Aunque para ambos sexos el valor más elevado es de feminidad, reflejando cómo los chicos también se adscriben a sí mismos características estereotípicas del otro género. A su vez, las chicas también emplean en su descripción características instrumentales, lo que genera que rasgos clásicamente de masculinidad salgan de la imagen estereotípica diferencial de género.

En el estudio del estereotipo de rol de Primaria, el análisis factorial de los ítems seleccionados del SRCS explica el 49.84% de la varianza, los roles de familia 33.67% y los roles de trabajo el 16.17%.

Los resultados indican que los chicos mantienen unos roles más tradicionales de género, tanto en roles de trabajo (Mchicos= 0.91, Mchicas= 0.69, $t = 5.84$, $p < .000$) como en roles de familia (Mchicos= 1.64, Mchicas= 1.35, $t = 5.84$, $p < .000$). Tanto para los chicos como para las chicas la mayor igualdad se encuentra en los roles de trabajo.

En la Tabla 1 pueden verse las correlaciones entre los roles de género y los estereotipos de género para la muestra global y segmentada según el sexo de los estudiantes de Primaria.

Tabla 1. Correlaciones entre rasgos y roles de género

	Global				Chicos			Chicas	
	FEM	LAB	FAM	FEM	LAB	FAM	FEM	LAB	FAM
MAS	-.171**	.064*	.203**	-.083*	.015	.132**	-.193**	.053	.225**
FEM		-.158**	-.031		-.126**	-.008		-.148**	.000
LAB			.060*			.022			.058

Nota. MAS= Masculinidad, FEM= Feminidad, LAB= Roles Laborales, FAM= Roles Familiares.

* $p < .05$. ** $p < .01$

Los rasgos masculinos correlacionan positivamente con los roles y los femeninos negativamente, indicando que la masculinidad se vincula con mayor tradicionalidad. La feminidad no correlaciona con los roles familiares y la masculinidad tampoco con los roles laborales. Masculinidad y feminidad se relacionan negativamente y entre los roles de género no existe relación. No obstante, en todos los casos las correlaciones son muy bajas. Estos resultados nos llevan a analizar independientemente cada uno de los componentes de género.

En el análisis del acoso entre iguales en el contexto escolar para Primaria, los chicos presentan mayor participación en todos los comportamientos analizados (Tabla 2). En Secundaria, se mantiene una mayor participación de los chicos sobre los comportamientos de acoso, excepto en la agresión verbal indirecta (Tabla 2).



ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR STEREOTYPES AND GENDER IDENTITY IN THE BULLYING

Tabla 2. Contrastes de medias según sexo en la participación del acoso

	Primaria				Secundaria			
	Chico	Chica	<i>t</i>	95% IC	Chico	Chica	<i>t</i>	95% IC
FD	0.50	0.24	8.97**	[0.20, 0.32]	0.30	0.15	7.01**	[0.11, 0.19]
FI	0.11	0.04	4.45**	[0.04, 0.10]	0.21	0.11	5.44**	[0.07, 0.14]
VD	0.56	0.28	8.61**	[0.21, 0.34]	0.61	0.52	2.99*	[0.03, 0.15]
VI	0.29	0.22	2.46*	[0.01, 0.12]	0.42	0.71	-9.56**	[0.23, 0.35]
Ex	0.28	0.17	4.23**	[0.06, 0.16]	0.25	0.20	2.12*	[0.01, 0.10]

Nota. FD= Física directa, FI= Física indirecta, VD= Verbal directa, VI= Verbal indirecta, Ex= Exclusión.

* $p < .05$. ** $p < .001$

La contingencia de la estereotipia de rasgo de género con el comportamiento de acoso alcanza significación estadística en la adolescencia tanto con masculinidad ($\bullet^2 = 442.32$, $p = .021$, $\bullet = .45$) como con feminidad ($\bullet^2 = 332.44$, $p < .000$, $\bullet = .39$). En los alumnos de Primaria la estereotipia de rol de género también alcanza significación en la contingencia con el acoso escolar ($\bullet^2 = 122.72$, $p < .000$, $\bullet = .27$), con los roles laborales ($\bullet^2 = 353.04$, $p < .000$, $\bullet = .47$) y con los roles familiares ($\bullet^2 = 388.94$, $p = .009$, $\bullet = .50$).

Planteamos una ecuación de regresión considerando como variable dependiente el acoso escolar e introduciendo las variables de la estereotipia de género por pasos (Tabla 3).

Tabla 3. Coeficientes del modelo de regresión sobre el acoso

	B	t	p	ΔR^2	R^2
Estudiantes de Primaria					
Feminidad	-.177	-7.49	.000	.036	.069
Masculinidad	.131	5.71	.000	.021	
Laborales	.091	3.66	.000	.008	
Familiares	.062	2.45	.015	.004	
Estudiantes de Secundaria					
Masculinidad	.276	7.49	.000	.042	.071
Feminidad	-.123	5.53	.000	.029	

DISCUSIÓN

El presente estudio analiza la relación entre la identidad de rasgo de género y la agresión entre iguales en el contexto escolar. Aunque la adolescencia es el momento evolutivo en el que se asientan los conceptos de género, nuestro interés también es conocer la estereotipia de género en los alumnos del último ciclo de Primaria, ya que es el momento en el que los chicos y chicas están afianzando su desarrollo de género. Todas las personas vivimos en un mundo en el que género y sexo aparece en permanente interacción (Fernández, 2010) y en el que la cultura establece las formas apropiadas de actuar para hombres y mujeres. Así, las características que se atribuyen a hombres y mujeres determinan qué es correcto hacer e influyen también en la asunción del ejercicio del poder de los sexos (López-Zafra, García-Retamero, Diekmann, & Eagly, 2008). Si partimos del hecho de que la violencia es un proceso interactivo (Jimeno, & Roldán, 1996), podríamos entender que la violencia social entre iguales en los centros educativos esté asociada con procesos de victimización. Estos se basan en las relaciones de abuso de poder (Yovany, Ramírez, Cárdenas, Frías, & Villamizar, 2007) sustentadas en estereotipos culturales de género de masculinidad y feminidad.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

Los resultados confirman que las conductas de acoso se producen con más frecuencia en los grados inferiores (Astor, Benbenishty, & Zeira, 2006; Ortega, & Mora-Merchán, 1999), que los chicos participan más que las chicas (Díaz-Aguado, 2009), y revelan que las normativas culturales sobre masculinidad/feminidad continúan manteniendo la asimetría entre sexos (López-Sáez, Morales, & Lisbona, 2008), lo que favorece los comportamientos violentos en el contexto escolar. También se confirma el papel de la estereotipia en los roles del acoso (Gianluca & Pozzoli, 2006). Los resultados muestran que el mundo educativo reproduce las discriminaciones existentes en nuestra sociedad y sugiere que los esfuerzos de las instituciones deben encaminarse a modificar los modelos de género que son dañinos para las relaciones interpersonales.

Con respecto a los rasgos de género, chicos y chicas siguen presentando características diferenciales, los chicos hacia características instrumentales y las chicas hacia características expresivas, confirmando la tipología de rasgos estereotípicos de género. No obstante, las chicas están adoptando características asociadas con la dimensión instrumental desapareciendo algunas de las diferencias en rasgos considerados típicamente masculinos. También los chicos están tomando características expresivas, aunque siguen permaneciendo diferenciales en la variable feminidad.

En consonancia con los resultados obtenidos con las personas adultas, la evolución de los roles de género en los niños de Primaria es más significativa en los aspectos laborales. Se observa que son menores los cambios en los roles domésticos, en los que sigue predominando un rol para la mujer todavía muy tradicional. Aún así, se confirma la discriminación entre sexos incluso en los roles de trabajo (White, & White, 2006). Estos resultados reflejan la realidad social de nuestro contexto, donde la incorporación femenina al trabajo ha sido más rápida que la asunción por el hombre de tareas del hogar.

Los resultados parecen corroborar la independencia entre los componentes de rasgo y de rol (López-Sáez, Morales, & Lisbona, 2008). Podría pensarse que son los cambios de la sociedad los que han contribuido al cambio de creencias, ya que la evolución se produce en los roles de trabajo, las transformaciones de la estructura social y las normas sociales pueden actuar de motor de cambio de los factores de género (López, García-Retamero, Diekman y Eagly, 2008).

Los resultados de la contingencia entre la estereotipia y el acoso nos llevan a afirmar que la adhesión a los estereotipos de género (tanto de rasgos como de roles) influye en la conducta agresiva (Cohn, & Zeichner, 2006). El modelo de regresión confirma la vinculación entre la feminidad y la inhibición de la agresión (Dohi, Yamada, & Asada, 2001; Kinney, Smith, & Donzella, 2001), así como la relación entre masculinidad y la implicación en el comportamiento de acoso entre iguales (Japupcak, Lisak, & Roemer, 2002). Destaca la influencia de los rasgos expresivos sobre los instrumentales (Tapper, & Boulton, 2000). La entrada de los roles estereotípicos también alcanza significación, aunque con un peso menor.

Las relaciones entre iguales en la infancia influyen sobre el posterior desarrollo sentimental en la adolescencia y proporcionan un contexto para el aprendizaje de la calidad en las interacciones sentimentales (Conolly, Pepler, & Craig, 2000). Yanes y González (2001) encontraron que la identidad de género basada en el antagonismo respecto al otro sexo puede ser responsable de una mayor conflictividad en las relaciones intersexuales.

Nuestros resultados nos llevan a verificar el género como un factor relevante de riesgo y, por tanto de protección, en el que han de incidir los programas preventivos tendentes a modificar los sistemas de creencias personales implicados. Es necesario iniciar la prevención de la violencia en la escuela a través de modelos de valores de igualdad basados en el respeto y en el rechazo a la violencia.

En relación con las posibles limitaciones de este estudio, cabe destacar que el muestreo ha sido incidental, por lo que debemos ser cautelosos en la generalización de los resultados.



ESTEREOTIPOS E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LAS CONDUCTAS DE ACOSO ESCOLAR STEREOTYPES AND GENDER IDENTITY IN THE BULLYING

REFERENCIAS

- Archer, J., & Coyne, S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212-230.
- Astor, R., Benbenishty, R., Vinokur, A., & Zeira, A. (2006). Arab and Jewish elementary school students' perceptions of fear and school violence: Understanding the influence of school context. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 91-119.
- Bem, S.L. (1981). Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 369-371.
- Björqvist, K., & Österman, K. (1992). Sex Role Scale for Children. Finland: Åbo Akademi University.
- Cohn, A., & Zeichner, A. (2006). Effects of masculine identity and gender role stress on aggression in men. *Psychology of Men and Masculinity*, 7, 179-190.
- Conolly, J., Pepler, D., & Craig, W. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5, 299-310.
- Deaux, K., & LaFrance, M. (1998). Gender. In D.T. Gilbert, S.T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of social psychology* (pp.788-827) (4th ed., Vol. 1). New York: McGraw-Hill.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista de Estudios de Juventud*, 86, 31-46. Madrid: INJUVE.
- Dohi, I., Yamada, F., & Asada, H. (2001). The relationship between masculinity and they Type A behavior pattern: the moderating effect of femininity. *Japanese Psychological Research*, 43, 83-90.
- Fernández, J. (2010). El género y el sexo: dos dominios científicos diferentes que deberían ser clarificados. *Psicothema*, 22, 256-262.
- Gianluca, G., & Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 4, 585-588.
- Hall, J.A., & Halberstadt, A.G. (1980). Masculinity and femininity in children: development of the Children's Personal Attributes Questionnaire. *Developmental Psychology*, 16, 270-280.
- Hausman, R., Tyson, L.D., & Zahidi, S. (2009). The global gender gap (World Economic Forum Report 2008). Retrieved March 2, 2010, from <http://www.weforum.org/pdf/gendergap/report2008.pdf>
- Japupcak, M., Lisak, D., & Roemer, L. (2002). The role of masculine ideology and masculine gender role stress in men's perpetration of aggression and violence in relationships. *Psychology of Men and Masculinity*, 3, 97-106.
- Jimeno, M., & Roldan, I. (1996). *Las sombras arbitrarias. Violencia y autoridad en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional.
- Kinney, T.A., Smith, B.A., & Donzella, B. (2001). The influence of sex, gender, self-discrepancies, and self-awareness on anger and verbal aggressiveness among U.S. College Students. *The Journal of Social Psychology*, 141, 245-275.
- Lameiras, M., Lopez, W., Rodríguez, Y., D'Avila, M.L., Lugo, I., Salvador, C., Mineiro, E., & Granejo, M. (2002). La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.
- Larsen, K.S., & Long, E. (1988). Attitudes toward sex-roles: Traditional or egalitarian. *Sex Roles*, 19, 1-12.
- López, E., García-Retamero, R., Diekmann, A., & Eagly, A.H. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social*, 23, 213-219.
- López-Sáez, M., & Lisbona, A. (2009). Descriptive and prescriptive features of gender stereotyping. Relationships among its components. *Revista de Psicología Social*, 24, 363-379.
- López-Sáez, M., Morales, J.F., & Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 609-617.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA ADOLESCENCIA

- López-Zafrá, E., García-Retamero, R., Diekmann, A., & Eagly, A.H. (2008). Dinámica de estereotipos de género y poder: un estudio transcultural. *Revista de Psicología Social*, 23, 213-219.
- Morales, J.F., & López-Sáez, M. (1993). Bases para la construcción de un sistema de indicadores sociales de estereotipia de género. *Psicothema*, 5, 123-132.
- Morales, J.F., & López-Sáez, M. (1994). Estereotipos de género y valores. In M. Alvaro (Ed.), *Propuesta de un sistema de indicadores sociales de igualdad entre géneros* (pp. 375-400). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Ortega R., & Mora-Merchán J. (1999). Spain. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp.157-174). Londres: Routledge.
- Peets, K., & Kinan, E. (2006). Aggressive strategies and victimization during adolescence: Grade and gender differences, and cross-informant agreement. *Aggressive Behavior*, 32, 68-79.
- Ramírez, J., Andreu, J.M., & Fujihara, T. (2001). Cultural and sex differences in aggression: a comparison between Japanese and Spanish students using two different inventories. *Aggressive Behavior*, 27, 313-322.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. *Theoretical perspectives and their implications*. *School Psychology International*, 25, 287-300.
- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of Adolescent Students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology*, 23, 535-546.
- Salmivalli, C., & Kaukianen, A. (2004). "Female Aggression" Revisited: Variable- and person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163.
- Smith, P.K. (1999). England and Wales. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Jurgen-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (eds.), *The nature of school bullying: a cross-national perspective* (pp. 68-90). Londres: Routledge.
- Smith, P.K. (2007). Investigación sobre "bullying en los centros educativos": los primeros 25 años. In S. Yubero, E. Larrañaga, & A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp.165-190). Cuenca: Servicio de Publicaciones. UCLM.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L., & Stapp, J. (1975). Ratings of self and peers on sex role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- Tapper, H., & Boulton, M. (2000). Social Representations of physical, verbal and indirect aggression in children: sex and age differences. *Aggressive Behavior*, 26, 442-454.
- Thomson, N.R., & Zand, D.H. (2005). Análisis of the Children's Personal Attributes Questionnaire (Short Form) with a sample of African American adolescents. *Sex Roles*, 52, 237-244.
- Toldos, M.P. (2005). Sex gender differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents. *Aggressive Behavior*, 31, 12-23.
- White, M.J., & White, G.B. (2006). Implicit and explicit occupational gender stereotypes. *Sex Roles*, 55, 259-266.
- William, J.E., & Best, D.L. (1990). *Measuring sex stereotyping: A multinational study*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yanes, J.M., & González, R. (2001). ¿De tal palo tal astilla? Violencia marital y responsabilidad de los progenitores. *Revista de Psicología Social*, 16, 243-249.
- Yovany, L., Cárdenas, A.P., Frías, P., & Villamizar, S. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 127-137.
- Yubero, S., & Navarro, R. (2006). Student's and teachers' views of gender-related aspects of aggression. *School Psychology International*, 27, 488-512.

