

Diferencias conductuales según género en convivencia escolar

Silvia Postigo Zegarra, Remedios González Barrón, Carmen Mateu Marqués, Javier Ferrero Berlanga
y Carmen Martorell Pallás
Universitat de València

Los adolescentes asumen diferentes roles sociales mediados por el género que influyen el desarrollo de su identidad y cómo se manifiesta la violencia escolar. El objetivo de este trabajo es estudiar las diferencias conductuales en el acoso escolar según el género. La muestra (N= 641) tiene una edad entre 12 y 16 años. Se estudiaron variables personales mediante autoinformes, y variables relacionales con medidas sociométricas. Los resultados indican mayor incidencia de acoso, rechazo entre iguales e inadaptación escolar entre los chicos. Ellas refieren más agresiones relacionales, aceptación y habilidades sociales, pero también mayor inadaptación personal. Las víctimas femeninas son las más rechazadas. Las diferencias de género parecen más relevantes en las variables relacionales, sugiriendo la importancia del contexto relacional en el acoso.

Behavioral gender differences in school relationships. Adolescents take on different social roles mediated by gender, which affect the development of their identity and the expression of school violence. The purpose of this work is to study the behavioral differences in bullying depending on gender. The sample (N= 641) is aged between 12 and 16 years old. Personal variables are assessed by self-reports, and relational variables by sociometric measures. Results indicate a large incidence of bullying, peer rejection, and school maladjustment among boys. Girls report more relational aggressions, acceptance and social skills, but also higher personal maladjustment. Female victims are rejected the most. Gender differences seem more relevant in relational variables, suggesting the special importance of the relational context in bullying.

Los estudios en convivencia escolar se iniciaron hace tres décadas. Los cambios sociales han aumentado la visibilidad de la violencia en la escuela, fomentando su investigación (Ortega y Mora-Merchán, 2000). La violencia escolar incluye conductas disruptivas, indisciplina, agresiones al profesor, absentismo y acoso escolar, entre otras, que pueden aparecer asociadas (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). El acoso escolar ha sido ampliamente estudiado, observándose relaciones interpersonales asimétricas en las que el agresor abusa de su poder y la víctima no puede detener las agresiones, que se repiten sistemáticamente en ausencia de provocación con la intención de herir y desmoralizar (Olweus, 1993). Este desequilibrio de fuerzas caracteriza una relación de dominio/sumisión, generada por la pervisión de un conflicto (González de Rivera, 2002). Se conoce también como maltrato o acoso entre iguales, intimidación, hostigamiento, *mobbing* o *bullying* (Defensor del Pueblo, 2007) y suele darse donde no es probable su interrupción, como el ciberespacio (Slonje y Smith, 2008).

Los conceptos de violencia y agresión son ambiguos, siendo definidos por el contexto cultural. Visible o no, la agresividad está

siempre presente en las relaciones humanas (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Un acto agresivo lo es por sus efectos y su intención, mientras que la violencia se reconoce más por sus consecuencias que por sus antecedentes, existiendo agresiones violentas y no violentas (del Barrio et al., 2003). En el acoso, las agresiones violentas serían verbales y físicas, considerando las relacionales/indirectas como menos violentas, ya que el daño que producen, aún siendo grave, no es inmediatamente visible (Merrell, Buchanan y Tran, 2006), especialmente para las chicas (Westermann, 2008).

El acoso escolar es similar al laboral, diferenciándose no tanto por su naturaleza, como por la dirección de la violencia (González de Rivera, 2002). En contextos laborales, la relación interpersonal es vertical, siendo la jerarquía de la organización la que establece la asimetría de poder. En el acoso escolar, la violencia es horizontal –entre iguales– y son implícitas jerarquías sociales las que concretan su sentido (Vaillancourt, Hymell y McDougall, 2007; Jones, Haslam, York y Ryan, 2008). El sistema sexo/género, englobando el amplio conjunto de normas que transforman la sexualidad biológica en una «cultura de género», es determinante en el desarrollo de estas jerarquías (Shute, Owens y Slee, 2008). No obstante, aunque existe una amplia literatura sobre el acoso escolar, es escasa la que estudia las diferencias de género (Walker, 2005; Felix y McMahon, 2006), y prácticamente inexistente la que estudia el acoso femenino (Remillard y Lamb, 2005; Gruber y Fineran, 2007) o los aspectos de construcción psicológica del sistema sexo/género (Young y Sweating, 2004; Dijkstra, Lindenberg y Veensstra, 2007) (tabla 1).

Tabla 1
Diferencias sexuales en la investigación sobre acoso escolar

| VARIABLES ESTUDIADAS | Chicas | Chicos | Referencias ejemplo |
|-------------------------------------|---|--|---|
| Incidencia | Más agresión relacional | Mayor como acosador Más agresión física | Ortega y Monks, 2005 Veenstra et al., 2007 Defensor del Pueblo, 2007 |
| Características personales | | | |
| <i>Empatía</i> | Alta empatía relacionada con conducta prosocial En general, relación indirecta y negativa con agresión | Baja empatía relacionada con agresión | Walker, 2005 Gini et al., 2007 Cava et al., 2006 Buelga et al., 2008 |
| Características relacionales | | | |
| <i>Amistad</i> | Exclusividad fomenta acoso indirecto | Amigos agresivos predicen agresión | Remillard y Lamb, 2005 Lamarche et al., 2007 |
| <i>Motivación social</i> | Defensa de recursos socioafectivos | Mantenimiento de autoestima y estatus social | Campbell, 2004 |
| <i>Popularidad</i> | Agreden para ser aceptadas por los chicos Víctimas más rechazadas | Agreden para ser aceptados por chicos acosadores | Dijkstra et al., 2007 Olthof y Gossens, 2008 Westermann, 2008 |

Incidencia y tipos de agresión

El acoso suele darse entre miembros del mismo sexo y, cuando no es así, se observa en las agresiones contenido sexual (Felix y McMahon, 2006; Shute et al., 2008). También es más probable que un testigo intervenga si pertenece al mismo sexo que la víctima y el agresor (Dijkstra et al., 2007). En todas las edades son más frecuentes las agresiones verbales (Defensor del Pueblo, 2007), pero los chicos refieren más agresiones físicas, y las chicas más indirectas (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007). La incidencia es mayor en chicos, principalmente como acosador (Ortega y Monks, 2005; Veenstra et al., 2007; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008).

Características personales y relacionales

La perspectiva evolutiva señala que, en edades semejantes, las chicas muestran mayor desarrollo cognitivo-social que los chicos, lo que facilitaría el uso de estrategias relacionales de acoso (Hawley, 2003). A favor de esta hipótesis se observa que este tipo de agresiones aumentan con la edad (Ortega y Monks, 2005; Gruber y Fineran, 2007). En contra, se observa que la madurez cognitiva en preescolar pronostica conductas agresivas o disruptivas en los chicos, y en las chicas conducta prosocial (Walker, 2005). Asimismo, el acosador y sus cómplices manifiestan déficits en los aspectos emocional y moral de la empatía, siendo hábiles en la toma de perspectivas (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Gini, Albiero, Benelli y Altoé, 2007); mientras que, atendiendo al género, sólo se observa relación con conductas antisociales en chicos adolescentes (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000; Gini et al., 2007).

Explicando las conductas antisociales, el contexto familiar es más relevante en el género femenino, y el académico en el masculino (Sobral et al., 2000; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007), aunque el contexto más influyente en el acoso es el de los iguales (Vaillancourt et al., 2007). Las relaciones entre violencia y clima escolar, comunicación familiar, y variables personales como

la satisfacción vital, el autoconcepto y la autoestima, están mediatizadas por variables relacionales que forman la identidad adolescente, como la reputación social (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez et al., 2007, Buelga et al., 2008).

Desde una perspectiva evolucionista se alude a la competición intrasexual como motivación del acoso. Ellos pelean por cuestiones de autoestima, mientras que la agresión femenina defiende los recursos socio-afectivos, tendiendo a implicar menor peligro físico y toman formas más encubiertas (Campbell, 2004). Gran parte del acoso femenino se da en amistades exclusivas, propiciando agresiones relacionales e indirectas, entre amigas que, después, pueden seguir siéndolo (Remillard y Lamb, 2005). Las relaciones de amistad protegen del maltrato cuando surgen motivos de filiación, funcionando como factores de riesgo cuando los amigos son víctimas o agresores, especialmente entre los chicos (Güroglu et al., 2007; Lamarche et al., 2007).

Los acosadores suelen tener mejor estatus social que las víctimas (Cerezo, 2006), pero las causas de la popularidad difieren según el género (LaFontana y Cillesen, 2002). El hostigamiento masculino se relaciona con el deseo de ser aceptado por otros chicos agresivos, mientras que el femenino lo está con la aceptación de los chicos en general (Dijkstra et al., 2007; Olthof y Gossens, 2008). La identificación con el estereotipo masculino tradicional está relacionada en ambos sexos con el bienestar psicológico y con la violencia física (Young y Sweating, 2004). Los adolescentes buscan una identidad socialmente favorable, por lo que ellos muestran agresiones abiertas y evitan conductas que puedan ser «tachadas» de femeninas, incluso en edades tempranas (Giles y Heyman, 2005; Gini y Pozzoli, 2006; Stoudt, 2006). Para ocupar lugares centrales en la jerarquía del aula deben mostrar agresividad, dominio y/o habilidad atlética (LaFontana y Cillesen, 2002; Stoudt, 2006; Buelga et al., 2008). Es de suponer que la popularidad femenina está relacionada con otras variables, pero esta cuestión no ha sido estudiada hasta el momento.

El sistema sexo/género, como norma social implícita, regula la manifestación de la agresividad humana, afectando al tipo y direc-

ción de la violencia, así como la elección de víctimas. Aunque se reconoce la importancia del género en el acoso entre iguales, existen pocos trabajos para comprender su influencia en adolescentes. El objetivo de esta investigación es estudiar las diferencias de género en características personales y relacionales en el maltrato. La hipótesis que se plantea es que si existen diferencias conductuales según el género en los adolescentes, éstas afectarán las características del acoso en general, y, en especial, los aspectos relacionales del mismo.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 641 adolescentes que cursan de 1º a 4º de la E.S.O., con edades entre 12 y 16 años ($M= 14.03$ años, $D.T.= 1.28$). Los grupos de 14 ($n= 91$; 26.52%) y 13 años ($n= 75$; 23.24%) son los más numerosos. La distribución por sexos es homogénea: 327 chicas (51.01%, $M= 14.06$ años, $D.T.= 1.29$) y 314 chicos (48.99%, $M= 14$ años, $D.T.= 1.26$).

Variables e instrumentos

Las características personales estudiadas son la inadaptación y las habilidades sociales, evaluadas con autoinformes. La inadaptación se valoró con el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández, 1996), que contempla cuatro áreas (personal, escolar, social y familiar) en 175 ítems con respuesta dicotómica, alcanzando un alto índice de fiabilidad (.87). Las habilidades sociales se estudiaron con el Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS; Monjas, 2002), que analiza seis dimensiones (habilidades sociales básicas, para hacer amigos, de conversación, emocionales, solución de problemas interpersonales y de relación con los adultos) en 60 ítems con cinco alternativas de respuesta.

Las variables relacionales se evaluaron con el Cuestionario Bull-S (Cerezo, 2001), instrumento sociométrico de 15 ítems basado en nominaciones de los iguales. Incluye tres factores: dinámica de acoso (caracterizando a los alumnos como «acosador», «víctima», «fuerte», «cobarde», «inicia peleas» y «se le tiene manía»); estructura socio-afectiva del grupo (definida bajo criterios de aceptación y rechazo); y parámetros descriptivos del acoso (forma, frecuencia, lugar, gravedad de las agresiones y grado de seguridad percibido en el centro escolar).

Procedimiento

La evaluación fue realizada por una psicóloga experta en una única sesión durante el horario escolar. La participación fue voluntaria y anónima, sin que se observaran abstenciones. Los participantes se asignaron a los grupos acosador, víctima y no implicado en el acoso, según el procedimiento descrito por Cerezo (2001), y teniendo en cuenta las autopercepciones de los alumnos como única fuente de datos. Si un alumno es nominado como víctima o acosador por al menos el 25% del grupo es incluido en esa categoría, siendo identificado como víctima activa si lo es en ambas. En este trabajo se admiten como implicados «ocasionales» a los nominados por menos del 25% en alguna de las dos categorías, quedando el grupo no implicado constituido por aquellos alumnos que no han recibido ninguna nominación.

Análisis de datos

El análisis de datos comprende el estudio de la incidencia y los parámetros descriptivos del acoso mediante análisis de frecuencias y pruebas chi-cuadrado. Se llevaron a cabo dos tipos de análisis dependiendo del tipo de variables: comparaciones entre roles, mediante técnicas de análisis de la varianza o no paramétricas (Mann-Whitney); y entre sexos, mediante técnicas t-test o chi-cuadrado. Por último, se analizaron coeficientes de correlación y regresión lineal, para los que se obtuvo la puntuación media en inadaptación y habilidades sociales. El estudio de resultados se efectuó con el paquete estadístico SPSS 14.

Resultados

Variables personales y relacionales

Los resultados globales según el sexo indican que las chicas son socialmente más habilidosas, aunque experimentan mayor inadaptación personal que los chicos ($\alpha < .01$), que están peor adaptados en lo escolar ($\alpha < .01$) y social ($\alpha < .05$). En las variables relacionales se observan diferencias significativas en todas las categorías ($\alpha < .01$); siendo ellas más aceptadas y ellos más nominados en «fortaleza», «cobardía», «iniciar peleas», «rechazo» y «tenerle manía», por ese orden. Respecto a la edad, se observa que las habilidades sociales tienden a disminuir. La inadaptación es mayor entre los 14 y los 16, mostrando los de 12 años menos inadaptación escolar y social y más habilidades interpersonales ($\alpha < .01$). No se observan diferencias en las variables relacionales.

Incidencia y tipos de agresión

La mayor parte de la muestra no está implicada en el acoso (67.3%) (tabla 2). El número total de acosadores es 90 (14.52%), siendo la mayoría chicos, tanto entre los «ocasionales», que son más, como entre los «frecuentes». Todos los acosadores frecuentes son chicos ($n= 19$, 3.06%). También son mayoría entre las víctimas, cuyo número asciende a 133 (21.46%), siendo la mayor parte «ocasionales» ($n= 91$, 14.68%). Las diferencias observadas son significativas ($\alpha = .00$).

Los adolescentes se sienten seguros en su centro escolar: el 36.5% bastante seguro, el 27.8% muy seguro, el 18.1% «regular» y el 5.3% poco o nada. La mayor parte de las agresiones son ver-

Tabla 2
Incidencia

| | Total | | Chicas | | Chicos | |
|----------------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|
| | N | % | n | % | n | % |
| Total acosador | 90 | 14,52 | 17 | 5,35 | 73 | 24,17 |
| Ocasional | 71 | 11,45 | 17 | 5,35 | 54 | 17,88 |
| Frecuente | 19 | 3,06 | 0 | 0 | 19 | 6,29 |
| Total víctima | 133 | 21,46 | 39 | 12,27 | 94 | 31,13 |
| Ocasional | 91 | 14,68 | 30 | 9,43 | 61 | 20,20 |
| Frecuente | 22 | 3,55 | 5 | 1,57 | 17 | 5,63 |
| Víctima activa | 20 | 3,23 | 4 | 1,26 | 16 | 5,30 |
| No implicado | 418 | 67,30 | 271 | 83,79 | 147 | 46,57 |
| Total | 641 | 100 | 327 | 51,01 | 314 | 48,99 |

bales: el 52% sitúa en primer lugar los insultos, el 39% el rechazo social y el 9% el maltrato físico. Las chicas están más expuestas a agresiones indirectas que los chicos (chicas: 38.2%, chicos: 27.4%), siendo las diferencias significativas ($\alpha < .01$). El 44% de la muestra señala el patio como lugar de acoso preferente, el 33.1% el aula y el 6.7% los pasillos. Respecto a su frecuencia, el 32.3% estima que las agresiones ocurren de una a dos veces por semana y el 29% señala que «rara vez», mientras que el 20.3% cree que son diarias y el 5.9% que no ocurren nunca. En cuanto a su gravedad, el 34.8% la estima «regular», el 23.4% bastante graves, el 19.7% poco o nada y el 8.1% muy graves. La frecuencia y gravedad percibidas en el acoso disminuyen con la edad ($\alpha < .01$).

Características de víctimas y acosadores

Considerando el total de la muestra se observa en los acosadores más inadaptación escolar y menos habilidades sociales ($\alpha < .01$). Su grupo de iguales cree que son fuertes e inician las peleas, siendo rechazados como las víctimas pero más aceptados. Las víctimas muestran mayor inadaptación social ($\alpha < .01$), se las supone cobardes y se les tiene manía, siendo más rechazadas que los no implicados. Estudiando los sexos separadamente se observan resultados similares. Exceptuando que las víctimas masculinas muestran mayor inadaptación personal, además de social ($\alpha < .01$) (tabla 3), y que a las víctimas femeninas se les atribuye la iniciación de las peleas, siendo significativamente más rechazadas que las acosadoras ($\alpha < .01$) (tabla 4). Estos resultados pueden reflejar diferencias reales y/o deberse a las diferencias de tamaño entre los grupos, que son relativamente pequeños.

Estudiando las diferencias de género en cada rol (tabla 5) se observa que la inadaptación personal ($\alpha < .01$) y las habilidades socia-

les ($\alpha < .05$) son características de las acosadoras. Los acosadores son calificados como fuertes e iniciadores de peleas ($\alpha < .01$). El grupo de víctimas difiere en menor medida respecto al sexo, observándose en las chicas mayor grado de habilidades sociales básicas ($\alpha < .05$), y en los chicos más nominaciones en «cobardía» ($\alpha < .01$).

Correlaciones y análisis de regresión

En general, se observa que las variables relacionales están fuertes y significativamente asociadas al acoso, no así las personales (tabla 6). Cuatro de las seis variables relacionales consideradas (rechazo, manía, cobardía e iniciar peleas) se asocian de manera significativa ($\alpha < .01$), si bien los coeficientes difieren entre chicos y chicas, sugiriendo una importancia desigual. Asimismo, se observa que sólo entre los chicos la inadaptación se relaciona con el acoso ($r = .21, \alpha < .01$), y sólo entre las chicas lo hace la aceptación ($r = -.21, \alpha < .01$). Estos resultados tienden a confirmarse en los análisis de regresión, que explican el 46% de la varianza en las chicas y el 23% en los chicos, y señalan que las variables relacionales predicen mejor la implicación en el acoso en ambos sexos.

Discusión y conclusiones

Los resultados sobre la incidencia del maltrato escolar son semejantes a otros estudios (Ortega y Monks, 2005; Defensor del Pueblo, 2007), observándose mayor frecuencia de agresiones verbales, mayor implicación masculina y más agresiones relacionales entre chicas. También se observan resultados diferentes que señalan que las agresiones físicas son minoritarias, sin diferencias de género.

En general, la participación en el acoso conlleva menos habilidades sociales y mayor inadaptación, aunque esta relación esté

Tabla 3
Diferencias de medias entre acosadores, víctimas y alumnos no implicados (chicos)

| | Acosador | | Víctima | | No implicado | | Signif. |
|------------------------------|----------|------|---------|------|--------------|------|---------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | |
| Variabes personales | | | | | | | |
| <i>Inadaptación</i> | | | | | | | |
| Personal | 9,52 b | 4,29 | 11,03 a | 5,52 | 8,59 b | 4,78 | 0,01** |
| Escolar | 17,63 a | 7,20 | 11,27 b | 6,01 | 12,76 b | 6,25 | 0,00** |
| Social | 9,85 b | 4,13 | 10,13 a | 4,78 | 8,29 b | 3,48 | 0,01** |
| Familiar | 0,63 | 1,18 | 0,93 | 1,26 | 0,53 | 0,97 | 0,14 |
| <i>Habilidades sociales</i> | | | | | | | |
| Básicas | 38,52 | 5,83 | 38,94 | 5,57 | 39,53 | 5,32 | 0,61 |
| Amigos | 34,78 | 5,57 | 36,19 | 5,90 | 36,39 | 5,81 | 0,19 |
| Conversación | 35,59 | 5,51 | 36,54 | 5,55 | 37,27 | 5,37 | 0,07 |
| Emoción | 35,10 | 5,53 | 35,06 | 5,78 | 35,49 | 5,64 | 0,60 |
| Solución problemas | 30,74 | 7,12 | 32,87 | 6,67 | 31,39 | 6,93 | 0,16 |
| Adultos | 35,43 | 6,74 | 36,73 | 6,05 | 36,33 | 5,47 | 0,37 |
| Variabes relacionales | | | | | | | |
| Aceptación | 2,29 a | 1,81 | 1,56 b | 1,62 | 2,24 a | 1,83 | 0,00** |
| Rechazo | 2,41 a | 3,01 | 2,21 a | 2,72 | 0,59 b | 1,14 | 0,01** |
| Fuerte | 5,58 a | 5,59 | 0,82 b | 1,88 | 1,47 b | 2,82 | 0,00** |
| Cobarde | 1,11 b | 1,90 | 3,81 a | 3,71 | 0,73 b | 1,99 | 0,00** |
| Inicia peleas | 3,34 a | 4,03 | 0,68 b | 1,61 | 0,17 b | 0,83 | 0,00** |
| Manía | 0,86 b | 1,45 | 2,62 a | 3,62 | 0,25 b | 0,78 | 0,00** |

Probabilidad asociada a F (ANOVA) o U (Mann-Whitney): * $p < .05$, ** $< .01$; comparaciones múltiples (Scheffé): $a > b > c$

Tabla 4
Diferencias de medias entre acosadores, víctimas y alumnas no implicadas (chicas)

| | Acosador | | Víctima | | No implicada | | Signif. |
|------------------------------|----------|------|---------|------|--------------|------|---------|
| | Media | D.T. | Media | D.T. | Media | D.T. | |
| Variabes personales | | | | | | | |
| <i>Inadaptación</i> | | | | | | | |
| Personal | 12,24 | 5,62 | 12,66 | 5,62 | 11,76 | 6,16 | 0,88 |
| Escolar | 16,12 | 4,39 | 11,88 | 6,56 | 12,42 | 6,29 | 0,10 |
| Social | 10,29 | 3,64 | 9,63 | 5,22 | 8,65 | 4,31 | 0,34 |
| Familiar | 0,50 | 0,94 | 0,73 | 1,05 | 0,64 | 1,12 | 0,86 |
| <i>Habilidades sociales</i> | | | | | | | |
| Básicas | 43,29 | 4,59 | 41,35 | 5,41 | 42,06 | 4,61 | 0,57 |
| Amigo | 37,82 | 5,77 | 38,47 | 5,54 | 38,16 | 5,42 | 0,65 |
| Conversación | 39,12 | 5,15 | 38,68 | 5,89 | 39,11 | 5,07 | 0,94 |
| Emoción | 38,59 | 6,10 | 37,21 | 5,62 | 37,08 | 5,44 | 0,74 |
| Solución problemas | 31,59 | 7,09 | 35,41 | 7,36 | 34,13 | 7,04 | 0,35 |
| Adultos | 38,76 | 5,47 | 37,65 | 5,04 | 37,68 | 5,18 | 0,87 |
| Variabes relacionales | | | | | | | |
| Aceptación | 1,71 | 0,99 | 1,74 b | 1,70 | 2,74 a | 1,86 | 0,00** |
| Rechazo | 3,06 b | 3,05 | 3,09 a | 2,79 | 0,66 c | 1,17 | 0,00** |
| Fuerte | 1,24 a | 1,82 | 0,54 | 1,38 | 0,32 b | 1,14 | 0,02* |
| Cobarde | 0,76 b | 0,97 | 1,23 a | 1,21 | 0,21 c | 0,57 | 0,00** |
| Inicia peleas | 1,00 b | 1,58 | 0,37 a | 1,03 | 0,05 c | 0,32 | 0,00** |
| Manía | 0,71 b | 0,92 | 3,09 a | 3,63 | 0,23 b | 0,82 | 0,00** |

Probabilidad asociada a F (ANOVA) o U (Mann-Whitney): * $p < .05$, ** $< .01$; comparaciones múltiples (Scheffé): $a > b > c$

Tabla 5
Diferencias de medias entre chicas y chicos acosadores y víctimas

| | ACOSADOR | | | | | VÍCTIMA | | | | |
|-------------------------------|----------|------|-------|------|---------|---------|------|-------|------|---------|
| | Chica | | Chico | | Signif. | Chica | | Chico | | Signif. |
| | Media | D.T. | Media | D.T. | | Media | D.T. | Media | D.T. | |
| VARIABLES PERSONALES | | | | | | | | | | |
| <i>Inadaptación</i> | | | | | | | | | | |
| Personal | 12,20 | 6,03 | 9,23 | 4,84 | 0,02* | 12,66 | 5,62 | 11,03 | 5,52 | 0,18 |
| escolar | 15,90 | 4,19 | 17,15 | 7,54 | 0,33 | 11,88 | 6,56 | 11,27 | 6,01 | 0,65 |
| social | 10,15 | 3,84 | 9,62 | 4,45 | 0,63 | 9,63 | 5,22 | 10,13 | 4,78 | 0,64 |
| familiar | 0,59 | 0,94 | 0,61 | 1,11 | 0,94 | 0,73 | 1,05 | 0,93 | 1,25 | 0,46 |
| <i>Habilidades sociales</i> | | | | | | | | | | |
| Básicas | 43,19 | 4,40 | 38,54 | 5,63 | 0,00** | 41,35 | 5,41 | 38,94 | 5,57 | 0,03* |
| Amigos | 38,52 | 5,72 | 34,73 | 5,59 | 0,01** | 38,47 | 5,54 | 36,19 | 5,90 | 0,06 |
| Conversación | 38,90 | 5,00 | 35,36 | 5,54 | 0,01** | 38,68 | 5,89 | 36,54 | 5,55 | 0,07 |
| Emoción | 38,19 | 5,56 | 34,80 | 6,02 | 0,02* | 37,21 | 5,62 | 35,06 | 5,78 | 0,07 |
| Solución probl. | 32,19 | 8,22 | 30,53 | 7,18 | 0,35 | 35,41 | 7,36 | 32,87 | 6,67 | 0,07 |
| Adultos | 38,62 | 5,44 | 35,26 | 6,49 | 0,03* | 37,65 | 5,04 | 36,73 | 6,05 | 0,44 |
| VARIABLES RELACIONALES | | | | | | | | | | |
| Aceptación | 1,71 | 1,01 | 2,13 | 1,75 | 0,29 | 1,74 | 1,70 | 1,56 | 1,62 | 0,59 |
| Rechazo | 2,81 | 2,80 | 2,52 | 3,16 | 0,70 | 3,09 | 2,79 | 2,21 | 2,72 | 0,12 |
| Fuerte | 1,19 | 1,81 | 4,97 | 5,38 | 0,00** | 0,54 | 1,38 | 0,82 | 1,88 | 0,43 |
| Cobarde | 0,76 | 0,94 | 1,15 | 1,90 | 0,37 | 1,23 | 1,21 | 3,81 | 3,71 | 0,00** |
| Inicia peleas | 1,00 | 1,52 | 3,26 | 3,92 | 0,00** | 0,37 | 1,03 | 0,68 | 1,61 | 0,30 |
| Manía | 1,05 | 1,28 | 1,05 | 2,00 | 0,10 | 3,09 | 3,63 | 2,62 | 3,62 | 0,52 |

*Probabilidad asociada a F (ANOVA) o U (Mann-Whitney): * p<.05, **<.01*

Tabla 6
Correlaciones entre variables de estudio e implicación en el acoso

| Chicos | Chicas | | | | | | | | | |
|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|--------|--------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| VARIABLES PERSONALES | | | | | | | | | | |
| 1. Inadaptación | – | –,28** | –,17** | ,14* | ,07 | ,00 | ,16** | ,05 | ,11 | |
| 2. Habilidades sociales | –,28** | – | ,08 | –,03 | –,02 | ,01 | ,00 | –,05 | ,01 | |
| VARIABLES RELACIONALES | | | | | | | | | | |
| 3. Aceptación | –,11 | ,01 | – | –,23** | ,07 | –,12* | –,08 | –,20** | –,21** | |
| 4. Rechazo | ,30** | –,11 | –,24** | – | ,16** | ,37** | ,45** | ,62** | ,48** | |
| 5. Fuerte | ,20** | –,11 | ,05 | ,17** | – | ,00 | ,38** | ,13* | ,16** | |
| 6. Cobarde | ,08 | ,07 | –,19** | ,32** | –,19 | – | ,19** | ,35** | ,39** | |
| 7. Inicia peleas | ,22** | –,15** | –,06 | ,48** | ,42** | ,10 | – | ,25** | ,36** | |
| 8. Manía | ,17** | ,06 | –,24** | ,61** | –,07 | ,51** | ,27** | – | ,42** | |
| 9. Implicación en el acoso | ,21** | ,08 | ,07 | ,36** | –,27** | ,22** | ,41** | ,26** | – | |

*Probabilidad asociada: * p<.05, **<.01*

mediada por variables relacionales, como el rechazo o la popularidad (Cava et al., 2006; Estévez et al., 2007; Buella et al., 2008). Los resultados sugieren que el contexto relacional es más relevante en la interacción entre género y acoso; mientras que la edad diferencia mejor las características personales de los implicados y los parámetros descriptivos del hostigamiento. Asimismo, subrayan que acosar puede ser socialmente beneficioso para los chicos, y no tanto para las chicas, que sufren mayor inadaptación personal. No ha podido verificarse que las acosadoras sean más populares que las chicas no implicadas, tal y como observan Dijkstra et al. (2007), sino que son más rechazadas y menos aceptadas. En el caso de las víctimas, el rechazo y la inadaptación social pueden ser caracte-

rísticas comunes en ambos sexos, si bien la inadaptación personal es más característica de las masculinas, y el rechazo de las femeninas (Veenstra et al., 2007; Westermann, 2008). Éstas son, además, reconocidas como las iniciadoras del conflicto, cosa que no ocurre entre los chicos ni se ha observado en estudios anteriores (Cerezo, 2006).

Los resultados de los análisis de regresión señalan que las variables estudiadas explican mejor el acoso femenino que el masculino. El por qué de estas diferencias está por explicar. La investigación sobre maltrato entre iguales suele prescindir de la perspectiva de género, generalizando observaciones realizadas sobre agresiones explícitas, típicas del rol masculino. A pesar de no considerar

como una variable la construcción psicológica del género –lo que constituye una clara limitación de este trabajo–, las observaciones son coherentes con los que sí lo hacen (Young y Sweating, 2004; Gini y Pozzoli, 2006). Asimismo, concuerdan con las que señalan la popularidad y el sexo como variables determinantes de la tolerancia del grupo hacia las agresiones (Jones et al., 2008), indicando que las diferencias sexuales en el acoso no son cuantitativas ni

personales, sino cualitativas y relacionadas con motivaciones de tipo social (Olthof y Gossens, 2008). Asimismo, sugieren la conveniencia de estudiar el acoso sexual y relacional como procesos conectados, pero diferentes del acoso directo (Shute et al., 2008; Westermann, 2008), aspectos que no suelen diferenciarse en aquellos trabajos que ofrecen resultados globales y pueden estar enmascarando las características propias del acoso femenino.

Referencias

- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D., y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Campbell, A. (2004). Female competition: Causes, constraints, content and contexts. *The Journal of Sex Research*, 41(1), 16-26.
- Cava, M.J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en bullying. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A., y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Dijkstra, J.K., Lindenberg, S., y Veenstra, R. (2007). Same-gender and cross-gender peer acceptance and peer rejection and their relation to bullying and helping among preadolescents: Comparing predictions from gender-homophily and goal-framing approaches. *Developmental Psychology*, 43(6), 1377-1389.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Felix, E.D., y McMahon, S.D. (2006). Gender and multiple forms of peer victimization: How do they influence adolescent psychosocial adjustment? *Violence and Victims*, 21(6), 707-725.
- Giles, J.W., y Heyman, G.D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behaviour. *Child Development*, 76(1), 107-121.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., y Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 1-10.
- Gini, G., y Pozzoli, T. (2006). The role of masculinity in children's bullying. *Sex Roles*, 54, 585-588.
- González de Rivera, J.L. (2002). *El maltrato psicológico. Cómo defenderse del mobbing y otras formas de acoso*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gruber, J.E., y Fineran, S. (2007). The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. *Violence against Women*, 13(6), 627-643.
- Güroglu, B., van Lieshout, C.F.M., Haselager, G.J.T., y Scholte, R.H.J. (2007). Similarity and complementary of behavioral profiles of friendship types and types of friends: Friendships and psychosocial adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 357-386.
- Hawley, P.H. (2003). Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(3), 213-235.
- Hernández, P. (1996). *TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones.
- Jones, S.E., Haslam, S.A., York, L., y Ryan, M.K. (2008). Rotten apple or rotten barrel? Social identity theory and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(1), 117-132.
- LaFontana, K.M., y Cillessen, A.H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38(5), 635-647.
- Lamarche, V., Brendgen, M., Boivin, M., Vitaro, F., Dionne, G., y Perusse, D. (2007). Do friends' characteristics moderate the prospective links between peer victimization and reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(4), 665-680.
- Merrell, R., Buchanan, R., y Tran, O.K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for school settings. *Psychology in the Schools*, 43(3), 345-360.
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Olthof, T., y Gossens, F.A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents' bullying-related behaviour and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development*, 17(1), 24-26.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do* (trad. española: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata).
- Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: el papel mediador de las emociones morales en un estudio transcultural. *Psicothema*, 14 (Supl.), 37-49.
- Remillard, A.M., y Lamb, S. (2005). Adolescent girls coping with relational aggression. *Sex Roles*, 53(3-4), 221-229.
- Shute, R., Owens, L., y Slee, P. (2008). Everyday victimization of adolescent girls by boys: Sexual harassment, bullying or aggression? *Sex Roles*, 58(7-8), 477-489.
- Slonje, R., y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A., y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial. Amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Stoudt, B.G. (2006). «You're either in or you're out»: School violence, peer discipline and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, 8(3), 273-287.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., y McDougall, P. (2007). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. En Zins, J.E., Eliás, M.J., y Maher, C.A. (Eds.): *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention*. Nueva York: Haworth Press.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B.J.H., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., y Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development*, 78(6), 1843-1854.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetics and Psychology*, 166(3), 297-312.
- Westermann, L.D. (2008). The social support and self-esteem of victims of relational bullying. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68 (7-A).
- Young, R., y Sweating, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behaviour: A gender diagnostic approach. *Sex Roles*, 50(7), 525-537.