



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**AGRESIÓN ENTRE PARES
EN ADOLESCENTES
CON PERSPECTIVA DE GÉNERO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A

Gasca Cárdenas Alejandra



**DIRECTORA DE TESIS:
Dra. Calleja Bello Nazira**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Este trabajo de tesis realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México es un esfuerzo en el cual, directa o indirectamente, participaron distintos profesores y profesoras, acompañándome en este camino, corrigiendo, teniéndome paciencia, dando ánimo, acompañando en los momentos de crisis y en los momentos de felicidad. Este trabajo me ha permitido aprovechar todo lo que me ha dado la universidad como la competencia y experiencia de muchas personas que deseo agradecer en este apartado:

En primer lugar, a mi directora de tesis, Dra. Nazira Bello, mi más amplio agradecimiento por su paciencia, por su valiosa dirección y apoyo para seguir este camino y llegar a su conclusión.

Mis agradecimientos a la Dra. Mariana Gutiérrez, Dra. Milagros Figueroa, Dra. María Montero y a la Mtra. Miriam Camacho, por haberme orientado y hacer posible la realización de esta tesis.

Todos mis compañer@s y amig@s, estén donde estén, y sin excepción, les agradezco por todo el tiempo que me han dado, por las conversaciones, por el respaldo y la amistad. Gracias por los buenos y malos momentos, por aguantarme y sobre todo por escucharme. Siempre estuvieron ahí, en las buenas y en las malas.

No puedo olvidar un especial agradecimiento a mi familia, todo esto nunca hubiera sido posible sin el apoyo incondicional que me otorgaron y el amor que me dieron mis padres, que, de forma incondicional siempre estaban ahí cuando más los necesite y comprendieron mis malos momentos. Las palabras nunca serán suficientes para demostrar mi cariño y mi agradecimiento.

Contenido

Resumen	i
Introducción	ii

I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Violencia y Agresión

Ser agresivo ¿Es natural?	2
Agresión: Concepto	3
Teorías explicativas sobre agresión	6
<i>Agresión como componente innato y producto de la biología</i>	7
<i>Agresión como respuesta del individuo al medio</i>	8
<i>Agresión como producto de factores internos y externos al individuo</i>	8
Tipología de agresión	9
Características de agresión	12

Capítulo 2. Agresión entre pares

Agresión entre pares: Concepto	13
Antecedentes de la investigación de agresión entre pares	15
Características de la agresión entre pares	16
Tipología de bullying	18
Roles de agresión	20
<i>Agresor</i>	20
<i>Víctima</i>	21
<i>Testigo</i>	22

Contextos	23
Factores de riesgo	25
Prevalencia de bullying	27
Medición de la agresión entre pares	30
<i>Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes</i>	30
<i>Cuestionario de Violencia Escolar-3 para tercer ciclo de Educación Primaria</i>	30
<i>Cuestionario de Violencia Escolar-3 para Educación Secundaria Obligatoria</i>	31
<i>Autotest Cisneros</i>	31
<i>Escala de Agresión entre pares para Adolescentes</i>	31

Capítulo 3. Rol de Género

Sexo y Género	32
Género: Concepto	33
Identidad de género	34
El aprendizaje de la identidad de género	35
Estereotipos de género: rasgos masculino-instrumentales y rasgos femenino-expresivos	36
Consecuencias de los estereotipos de género	37
De lo tradicional a la androginia	39
Estereotipos y violencia	39
Roles de género	40
Teorías explicativas de género	41
<i>Teoría Socio-Cognitiva del Aprendizaje de Género</i>	41
<i>Modelo de Auto-Confianza de Género</i>	41
<i>Modelo de la Ideología de Género</i>	42
<i>Teoría Multifactorial de la Identidad de Género</i>	42

<i>Teoría del Esquema de Género</i>	42
<i>Teoría de las Dos Culturas</i>	43
<i>Teoría psico-evolucionista</i>	43
<i>Teoría de los roles sociales</i>	44
Conflicto de rol de género	44
Medición del rol de género	46
<i>BEM Sex Role Inventory</i>	46
<i>Cuestionario de Atributos Personales</i>	46
<i>Inventario de Rol Sexual, adaptación para Chile</i>	46

Capítulo 4. Agresión entre pares y rol de género

Agresión entre pares y rol de género	47
Agresores hombres y mujeres	48
Víctimas hombres y mujeres	48
Agresión entre pares desde la perspectiva de género	49

II. INVESTIGACIÓN

Justificación	55
<i>Objetivos</i>	55
<i>Preguntas</i>	56
<i>Hipótesis</i>	56
<i>Relaciones entre variables</i>	58
Método	59
<i>Participantes</i>	59
<i>Tipo de estudio</i>	59

<i>Variables</i>	59
<i>Instrumentos</i>	62
<i>Procedimiento</i>	63
<i>Tratamiento de los datos</i>	63
Resultados	64
<i>Análisis psicométrico de las escalas</i>	64
Inventario de Roles Sexuales-Feminidad	64
Inventario de Roles Sexuales-Masculinidad	65
Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes-Agresión Ejercida	65
Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes-Agresión Recibida	66
<i>Prueba de Hipótesis</i>	69
1. Puntajes de feminidad y masculinidad	69
2. Roles de género	70
3. Sexo y rol de género	71
4. Agresión entre pares ejercida y recibida	72
5. Roles de agresión entre pares	72
6. Roles de género y agresión entre pares	73
7. Sexo y agresión entre pares	74
8. Diferencias por sector escolar	77
Discusión	79
Conclusiones	83
Limitaciones del estudio	84
Referencias	85
Anexos	
Anexo 1. Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes	104

Anexo 2. Cuestionario de Violencia Escolar-3 para Tercer ciclo de Educación Primaria	106
Anexo 3. Cuestionario de Violencia Escolar-3 para Educación Secundaria Obligatoria	108
Anexo 4. Autotest Cisneros	110
Anexo 5. Escala de Agresión entre Pares para Adolescentes	112
Anexo 6. Inventario de Roles Sexuales de Bem	114
Anexo 7, Cuestionario de Atributos Personales	115
Anexo 8. Inventario de Rol Sexual, adaptación a Chile	118
Anexo 9. Quiúbole con la Dinámica Grupal	119

Cuadros

Cuadro 1. Teorías explicativas sobre agresión	7
Cuadro 2. Formas de bullying	19
Cuadro 3. Roles en la agresión entre pares: factores de riesgo y efecto	26
Cuadro 4. Características tradicionales de los roles de género	38

Figuras

Figura 1. Elementos de la agresión	5
Figura 2. Triángulo de la violencia	10
Figura 3. Porcentaje de hombre y mujeres de 13 años...	51
Figura 4. Porcentaje de hombres y mujeres de 15 años...	52
Figura 5. Distribución porcentual de los y las participantes por rol de género	70
Figura 6. Distribución porcentual de hombres y mujeres por rol de género	71
Figura 7. Distribución porcentual de los y las participantes por el rol en agresión entre pares	73

Figura 8. Distribución porcentual de los roles en agresión a partir del rol de género	74
Figura 9. Distribución porcentual de hombres y mujeres por el rol en agresión entre pares	75
Figura 10. Distribución porcentual de los roles de género por sector escolar	77

Tablas

Tabla 1. Roles de género a partir de las escalas de Masculinidad y Feminidad del Inventario de Roles Sexuales	60
Tabla 2. Roles en agresión entre pares a partir de los puntajes de la ERCA-Agresión Ejercida y la ERCA-Agresión Recibida	62
Tabla 3. Inventario de Roles Sexuales-Feminidad	64
Tabla 4. Inventario de Roles Sexuales-Masculinidad	66
Tabla 5. Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes, ERCA-Agresión Ejercida	67
Tabla 6. ERCA-Agresión Recibida	68
Tabla 7. Escalas y subescalas de Feminidad-Masculinidad	69
Tabla 8. Medidas descriptivas por los y las participantes en la ERCA-Agresión Ejercida y ERCA-Agresión Recibida	72
Tabla 9. Relación entre sexo y Agresión Ejercida y Agresión Recibida	76
Tabla 10. Relación entre los tipos de agresión y el rol de género	76

RESUMEN

El rol de género y la agresión entre pares son fenómenos que afectan a los y las adolescentes. Con el propósito de evaluar la asociación entre ambos comportamientos, se aplicó a 400 estudiantes (hombres y mujeres), de secundarias públicas y privadas, una batería compuesta por un instrumento sociodemográfico, el Inventario de Roles Sexuales, la ERCA-Agresión Ejercida y la ERCA-Agresión Recibida. Los resultados mostraron asociaciones significativas entre los roles de género y de agresión. El agresor tendía a mostrar características masculinas y a ejercer agresión directa, en tanto que la víctima jugaba un rol femenino y recibía agresión verbal; los roles de agresor-víctima y de testigo era comúnmente desempeñados por quienes jugaban el rol andrógino o indiferenciado. Se discuten los hallazgos sobre el fenómeno de la agresión entre pares y sobre los roles de género en los adolescentes y se analizan sus implicaciones para la implementación de programas y talleres preventivos.

Palabras Clave: Agresión entre pares, bullying, género, roles de género, roles de agresión, adolescentes.

ABSTRACT

The role of gender and aggression among peers are phenomena that affect adolescents. In order to assess the association between behaviors, 400 students (male and female), public and private high schools, one composed of a socio-demographic instrument battery, Inventory Sex Roles, the ERCA-Aggression Exercised and ERCA was applied Received -Agresión. The results showed significant associations between gender roles and aggression. The assailant tended to show male characteristics and to exercise direct aggression, while the victim was playing a female role and received verbal aggression; the roles of aggressor-victim and witness was commonly held by those who played the role androgynous or undifferentiated. the findings on the phenomenon of peer aggression and gender roles in adolescents are discussed and their implications for the implementation of preventive programs and workshops are analyzed.

Keywords: Peer aggression, bullying, gender, gender roles, roles of aggression, adolescents

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la agresión entre pares constituye una grave problemática, cuyas consecuencias afectan no sólo a los niños y a los adolescentes involucrados, sino a la comunidad escolar y a la sociedad en su conjunto. Se trata de una forma de abuso que ocurre comúnmente en el ámbito educativo y que se manifiesta diferencialmente de acuerdo con el sexo de los participantes, ya que la investigación ha mostrado que las adolescentes sufren más agresiones relacionales, mientras que los hombres suelen ser víctimas de agresiones físicas (Campbell, 2004; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

Sin embargo, Richardson y Hammock (2007) han sugerido que la comprensión de las diferencias en la agresión mejora cuando se analiza desde una perspectiva de género. Al parecer, las características socio-culturales y la presión ejercida para que hombres y mujeres se adhieran a ciertos estándares de género, pueden influir en la conducta agresiva. Por tanto, el propósito del presente estudio es evaluar el efecto no sólo del sexo sino primordialmente del rol de género sobre la agresión entre pares en el contexto de educación media. Se pretende que los hallazgos de este trabajo permitan desarrollar programas efectivos de prevención y tratamiento de la agresión entre pares en la escuela secundaria, con un enfoque de género.

El trabajo se ha estructurado en dos partes: en la primera se presenta la revisión de la literatura respecto de los estudios actuales sobre agresión entre pares y género, y en la segunda, el proyecto de la investigación que se llevará a cabo.

En el primer capítulo se exponen las diferencias conceptuales entre violencia y agresión, se revisan las teorías que sustentan el fenómeno de la agresión, sus características y su tipología. En el capítulo dos se analiza la agresión entre pares, se describe a los actores involucrados –víctimas, agresores y testigos– y se señala la influencia de los distintos contextos –familiar, escolar, tecnológico y socioeconómico– en términos de factores de riesgo. El siguiente capítulo contiene la revisión de los conceptos de sexo y género, de las teorías explicativas de este constructo, y sus elementos –identidad de género, estereotipos y

androginia. En el último capítulo se exponen los estudios relativos a la influencia del género sobre la agresión entre pares.

En la segunda parte se plantean los objetivos, preguntas de investigación e hipótesis del presente trabajo, así como la metodología empleada para probar las hipótesis propuestas. En la sección de resultados se presentan los análisis psicométricos de los instrumentos que se aplicaron y los análisis estadísticos de los datos obtenidos en relación con cada una de las hipótesis. Finalmente, se discuten los hallazgos de la investigación y las conclusiones derivadas de ellos. En los anexos se incluyen los instrumentos que se aplicaron.

I. MARCO TEÓRICO



Capítulo 1. Violencia y Agresión

Ser agresivo ¿Es natural?

Acerca de la existente polémica sobre si la agresión es una conducta natural del ser humano o si es una conducta que se aprende desde el ámbito social, existen varias opiniones al respecto. Jacinto y Aguirre (2014) afirman que la condición de ser agresivo es inherente al ser humano, algo que se constituye desde el nacimiento y representa la capacidad de respuesta del organismo para defenderse de los peligros del exterior. Desde esta perspectiva, la agresión es una respuesta adaptativa y forma parte de las estrategias de afrontamiento que disponen los seres humanos (Domínguez y Manzo, 2011).

Asimismo, Lorenz (1978) sostenía que el impulso agresivo o violento es un instinto cuya finalidad primordial es preservar la especie y por su espontaneidad es peligroso. Se afirma que la agresividad adopta formas distorsionadas y destructivas e incorporan a la violencia en toda su expresión en la cotidianidad (Domínguez y Manzo, 2011). Para Prieto (2005), la inequidad social se deriva de manifestaciones de violencia individual.

Así, la situación y la construcción social dejan de ser un motivo de interrogación y problematización, lo que impide comprender lo que sucede en la sociedad, porque habitualmente se reducen los sucesos violentos a individuos o a hechos etiquetados, que naturalizan y vuelven ahistóricas situaciones problemáticas (Ghiso, 2012).

Por lo tanto, la violencia es creada, aprendida e interiorizada socialmente y adopta formas distorsionadas y destructivas, incorporando la violencia en toda su expresión. Es un mecanismo de coerción que puede ser utilizado para garantizar determinado orden social (Jacinto y Aguirre, 2014).

En ese sentido, no son aspectos biológicos los que determinan la *violencia*, aunque somos biológicamente capaces de vivir y cultivar la *violencia* (Maturana, 1997), es en el *espacio relacional* donde ésta emerge, se particulariza, se asienta culturalmente y se nos hace evidente en sus consecuencias (Hernández, 2002).

En conclusión, se asume que la producción de *violencia* es fundamental en el sistema sociocultural y por lo tanto ella expresa características de la sociedad en donde emerge. La violencia es y se realiza tanto como un proceso social subjetivo, objetivo, manifiesto y latente, donde la valoración emocional de sus efectos pasa a formar parte del mismo proceso (Hernández, 2002). Esto impedirá o disminuirá la posibilidad de creación de nuevas formas de convivencia social más armoniosas, dignas e incluyentes (Jacinto y Aguirre, 2014).

Agresión: Concepto

Por otra parte, el concepto de agresión tiene varias conceptualizaciones de diferentes autores, para Martínez (2014) la agresión de otras especies animales tiende a reducirse a estrategias de sobrevivencia en su espacio local y la violencia del hombre opera de manera diferente, ya que ha crecido conforme ha avanzado la civilización.

Por su propia naturaleza destructiva; de ahí lo peligroso de su presencia en cualquier ámbito. La agresión es como un huracán que azota sin piedad y solo deja daño, dolor, heridas y pérdidas a su paso (Domínguez y Manzo, 2011).

Es el uso de la fuerza, abierta y oculta, con el fin de obtener de un individuo o un grupo, algo que no quiere consentir libremente (Domenach *et al*, 1981) y produce efectos físicos o psíquicos que contrarían sus inclinaciones, sus propensiones y sus necesidades

(Prieto, 2005). No puede hablar; se vive, se expresa, trabaja al nivel de una marca sin mediaciones (sin lenguaje) sobre el cuerpo y el espíritu (Enríquez, 1989).

Por tanto, la violencia es un término utilizado en la vida cotidiana para designar comportamientos, situaciones, efectos de comportamientos y sensaciones que se viven, y en ese sentido es una noción plena de significaciones variables (Hernández, 2002). Las definiciones de violencia se refieren típicamente a “un ejercicio de poder injusto o abusivo, particularmente cuando es repetido y sistemático” (OCDE, 2004; Hernández, 2002).

Al mismo tiempo, Felson (2002) refiere la violencia como las acciones agresivas que involucran el uso de la agresión física o la amenaza de utilizarla.

Puede ser vista como respuesta a una amenaza o una provocación y también como un acto planificado; que puede dirigirse hacia uno mismo o hacia otras personas; que puede analizarse como desadaptativa (cuando se utiliza para obtener un determinado beneficio o como solución a un conflicto) pero también como adaptativa (cuando se utiliza como defensa propia dentro de un contexto donde son habituales las conductas agresivas); que puede incluirse dentro del repertorio conductual (como forma de conducta social) o como característica de personalidad (entendida en términos de diferencias individuales sobre la tendencia y predisposición a actuar de un modo agresivo ante diversas situaciones); que puede considerarse como fruto del desarrollo evolutivo (parte de la conducta infantil) o una pauta desviada (a medida que avanza la socialización) y que, desde luego, se sitúa a distintos niveles: interpersonal, grupal y societal (Ovejero, 1998).

Hernández (2002) argumenta que la *violencia* es vivida, significada y comprendida a través de diferentes contextos. Es entendida en su propio discurrir a través de las percepciones y significaciones atribuidas por quienes la viven. Los jóvenes aparecen como protagonistas de hechos de violencia dentro del grupo de pares o en relación con los adultos (Blanco y García, 2006). Siendo asimismo un ámbito de conocimiento científico, son varias las disciplinas que la estudian e interpretan.

Baron y Richardson (1994) recogen todos estos elementos y definen la agresión como cualquier forma de conducta cuyo objetivo es dañar o herir a otro ser vivo que no desea sufrir ese trato.

Como resultado, en la figura 1 se muestran los elementos de la agresión y cómo son involucrados en dicho fenómeno.

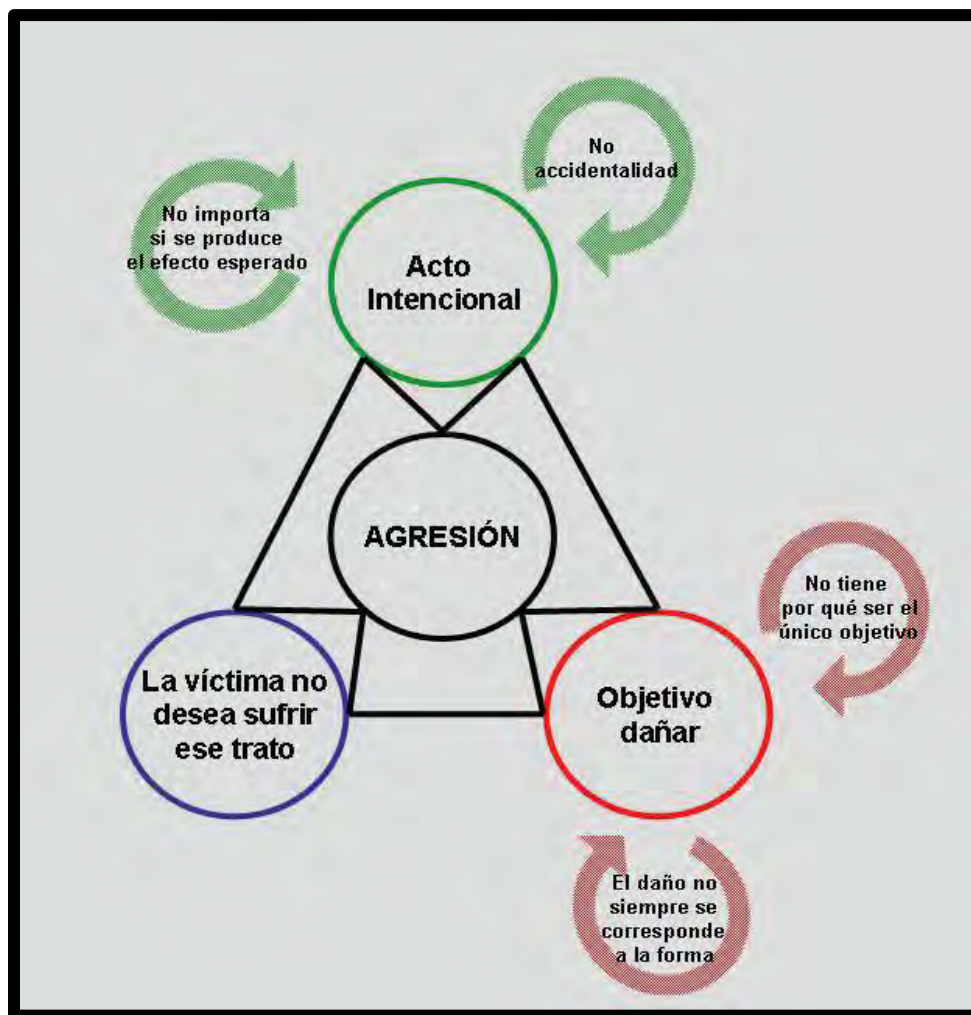


Fig. 1. Elementos de la agresión. Fuente: Navarro (2009).

Opera como elemento central de un ámbito cultural complejo que contiene, tanto en sus aspectos de construcción de significados como en los de comportamiento, rupturas y yuxtaposiciones sucesivas que se enmarcan en un orden sociocultural (Gómez, 2013).

En conclusión, la agresión es el resultado tanto de factores externos, como internos al individuo. Por esta razón, y siguiendo la clasificación realizada por López (2004), se han organizado las perspectivas teóricas de acuerdo a tres clasificaciones. Las dos primeras mantienen la diferenciación original de acuerdo con la localización interna o externa de los factores que contribuyen a la agresión, y el tercero de ellos aglutina las teorías que atienden a ambas dimensiones (Navarro, 2009).

La violencia va teniendo una evolución, una especie de escalamiento, que si no se detiene o se atiende puede llegar a potenciarse hasta llegar al suicidio. Una de las razones para prevenir la violencia es que suele incrementarse, comienza de una forma que incluso podría considerarse inocente, pero que si no la frenamos puede escalar hasta producir una herida en el otro, pues la intención de la agresión será siempre lastimar al otro (Mendoza, 2011).

Teorías explicativas sobre agresión

Oñederra (2008) explica las teorías que respaldan el concepto de agresión, las cuales clasifica en: *Agresión como componente innato y producto de la biología*, *Agresión como respuesta del individuo al medio* y *Agresión como producto de factores internos y externos al individuo* (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Teorías explicativas sobre agresión

Agresión como componente innato y producto de la biología

Teoría	Definición
Psicoanálisis	<p>El individuo porta dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante y a sí mismo (pulsión de muerte).</p> <p>La agresión sería el resultado de dirigir el instinto de muerte hacia el exterior, impidiendo la tendencia autodestructiva de la persona (Geen, 1998).</p> <p>Mantiene el equilibrio entre los deseos de supervivencia y la tendencia destructiva (Mummendey, 1990).</p>
Etología de la agresión	<p>Se engloban todas las corrientes del conocimiento que consideran a la agresión como una conducta innata, impulsiva, relegada a un nivel inconsciente casi fisiológico. Debido a la espontaneidad de la conducta violenta no hay ningún placer asociado a ella (López, 2004).</p>
Psicología Evolucionista	<p>Enfatiza el peso de las variables biológicas en el desarrollo de la agresión y su valor adaptativo para quien la utiliza (Cairns, 1986).</p> <p>La psicología evolucionista atribuye que hombres y mujeres se enfrentan a distintos problemas adaptativos y a un diferente análisis de costes-beneficios sobre la respuesta agresiva (Navarro, 2009).</p>
Bioquímica	<p>Los procesos bioquímicos, neuronales y hormonales son fundamentales en las conductas agresivas, las cuales se desencadenan por una serie de procesos bioquímicos internos y en el que las hormonas desempeñan una función decisiva (Oñederra, 2008).</p>

<i>Agresión como respuesta del individuo al medio</i>	
Teoría	Definición
Teoría del Aprendizaje Social de Bandura	<p>La agresión se adquiere a través de la experiencia y, como toda conducta humana, es producto del aprendizaje del individuo. Las formas, frecuencia, situaciones que la evocan y los blancos a los que se dirige serían producto de este aprendizaje, mientras que los factores mediadores configuran las posibilidades del individuo de que la conducta adquirida pueda ser ejecutada (Bandura, 1984).</p> <p>Se considera al menos cuatro factores a la hora de considerar el éxito o el fracaso del aprendizaje por modelado: 1) grado de similitud entre la situación en la que el modelo fue observado y la situación actual; 2) grado de identificación entre el actor y el modelo; 3) éxito o fracaso del modelo (condicionamiento vicario); 4) tiempo de exposición al modelo (Björkqvist, 1997).</p>
Contextuales o ecológicas de Bronfenbrenner	La conducta agresiva es el resultado de la interacción compleja entre las características del niño y otros factores que surgen de los distintos contextos y de los valores imperantes en los que vive (Bronfenbrenner, 1979).
Sociológicas	La causa reside en los hechos sociales que la preceden y no en los estados de conciencia individuales (Oñederra, 2008).
Script Theory of Huesmann	La conducta social está guiada por esquemas cognitivos creados a través de la experiencia del individuo y también mediante imágenes audiovisuales (Huesmann, 1986).
<i>Agresión como producto de factores internos y externos al individuo</i>	
Teoría	Definición
Frustración-Agresión de Dollard y Miller	La conducta agresiva es el resultado de la no satisfacción de las necesidades básicas, así como de la frustración incontrolada por deseos o necesidades no básicas (Miller, 1941). Puede producir una emoción negativa en el sujeto y provocar una respuesta agresiva. Esta relación podría producirse cuando la frustración es el resultado del fracaso no previsto en la obtención de algo que el sujeto desea (Navarro, 2009).

Conductista	Es el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos. Esto se produce en la medida en que el sujeto se identifique con el modelo de acuerdo con su escala de enfado e ira o su nivel de resistencia siendo ansioso y con tendencia a encolerizarse. Además, la observación de un modelo que es recompensado por su conducta violenta disminuye la inhibición propia y habitual para actuar de la misma forma (Oñederra, 2008).
Clásica del dolor de Pavlov	El dolor físico o psíquico, es en sí mismo suficiente para activar las conductas agresivas, hay una relación directa entre la intensidad del estímulo (dolor) y la respuesta (agresión) (Hull, 1943).
Catártica	Catarsis, es la expresión repentina de sentimientos, afectos reprimidos cuya liberación es necesaria para mantener el estado de relajación adecuado, en caso contrario explotaran comportamientos agresivos (Berkowitz, 1996).
Construcción social	Las relaciones sociales se constituyen y mantienen en base a conflictos de intereses, pero cuando fallan los instrumentos mediadores, estrategias y procedimiento pacíficos de resolución de conflictos, es cuando aparece la conducta agresiva o violenta (Oñederra, 2008).

Se puede observar que el concepto y fenómeno de la agresión puede analizarse desde varias aristas, pero tienen en común que la definen como una conducta que incluye acciones negativas que ejerce un ser humano sobre otro (Olweus, 1998).

Tipología de Agresión

Galtung (1998) describe en la figura 2, el triángulo de las diferentes formas de violencia y los explica de la siguiente manera.

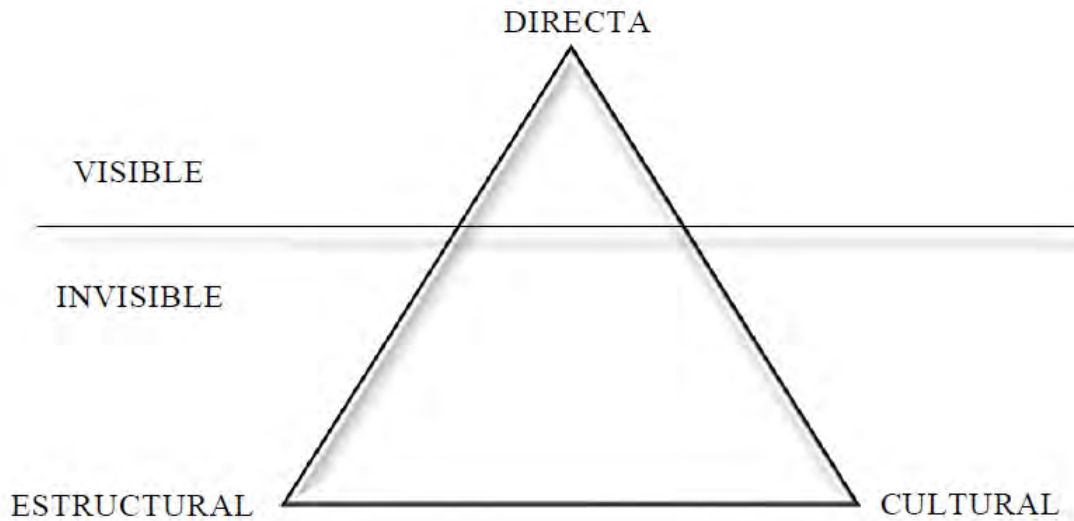


Fig. 2. Triángulo de la violencia. Fuente: Galtung (1998)

La agresión directa se presenta como un **acto** concreto, de duración determinada; la agresión estructural se justifica como un **proceso** de reestructuración social y la agresión cultural se caracteriza como una **constante** (Villareal, 2015).

En primer lugar, la **agresión directa** se presenta como la cara visible, reconocida y, por tanto, con mayores garantías de ser rechazada por la sociedad. Son aquellas acciones que conllevan agresión física, como son los golpes, el maltrato o las vejaciones, y que son consecuencia de la interiorización, legitimación y justificación de comportamientos, resulta fácilmente identificable (Galtung, 2003a). Por los efectos materiales y humanos de este tipo de comportamientos, Hernández (2002) la nombra como *dimensión manifiesta y visible*.

En segundo lugar, la **agresión estructural** es producto del desajuste en la configuración del sistema social, político y económico de los estados (Jiménez-Bautista, 2012). Se considera agresión estructural a la desigualdad en la distribución de recursos que permiten la supervivencia del ser humano. Las víctimas son fácilmente reconocibles y en ocasiones rechazadas tanto por el propio sistema como por la ciudadanía. La legitimación de la agresión es ejercida como parte natural del desarrollo social y aceptada tradicionalmente por la ciudadanía (Villareal, 2015). Para Hernández (2002), se trata de una

dimensión estructural, ya que incluye conflictos y contradicciones, la mayoría basados en estructuras sociales y sistemas culturales, significados o no como injustos en sus consecuencias relacionales. La represión, opresión, explotación, segmentación, exclusión, discriminación, desigualdad son algunas de las relaciones que las dinámicas injustas de poder van creando y que tienden a manifestarse en agresión.

La **agresión cultural** hace referencia a la construcción progresiva de un ideario social común, basado en valores y convicciones que justifican y legitiman tanto la agresión directa como la estructural. Se conforma por tanto en los aspectos simbólicos del lenguaje y la comunicación, y se asienta en las instituciones sociales, interiorizando la agresión como una acción-representación necesaria dentro del funcionamiento y desarrollo de una comunidad determinada (Galtung, 2003b). Para Hernández (2002) está conformada por actitudes, suposiciones, cogniciones, emociones, representaciones, ideologías, mitos, símbolos que justifican/censuran, estimulan/controlan, aceptan/niegan y valoran negativa/positivamente la violencia en la interrelación humana y la nombra como una *dimensión sociocultural*.

De igual manera, los diferentes tipos de agresión han sido vinculados a diferentes experiencias de socialización. Un estilo parental autoritario, relaciones familiares empobrecidas y la falta de control e implicación en los procesos educativos, parecen estar relacionados con la agresión reactiva, mientras que la agresión proactiva parece relacionada con la exposición a modelos agresivos dentro de un ambiente familiar donde se valora la agresión como un modo de resolver los conflictos y conseguir los objetivos personales (Vitaro, Brendgen y Barker, 2006). Otros estudios la relacionan con un ambiente social empobrecido (Raine et al., 2006).

El paso de un tipo a otro de agresión podría deberse a que el sujeto entiende que la agresión sigue siendo útil para alcanzar sus objetivos, lo que es reforzado por el contacto y relación con otros iguales que estimulan su uso, haciendo que la evaluación cognitiva de la conducta agresiva siga siendo positiva (Vitaro et al., 2002). De hecho, la agresión en ocasiones sirve para objetivos adaptativos, ya que su uso puede ser útil en términos de desarrollo de la identidad, comportamiento pro-social y también como mecanismo de “regulación social”, dentro de los grupos de iguales (Underwood, 2003).

Características de agresión

Por último, Bushman y Anderson (2001) explican que más allá de realizar una división entre uno y otro tipo de agresión, debe analizarse cada conducta de acuerdo a unas dimensiones que nos permitan establecer con más exactitud las características del acto agresivo y señalan:

1. La medida en que el daño que sufre la víctima posee un valor intrínseco para la persona que lo provoca, debiendo considerar si éste es el objetivo último de la agresión, o bien existen otros fines.

2. El grado en que la cólera o la ira está presente durante la ejecución de la agresión y, en relación con ello, si se trata o no de una acción automática.

3. El nivel al que el agresor ha realizado un análisis de los costes y beneficios de su conducta y el modo en que este análisis ha influido en su activación.

Capítulo 2. Agresión entre pares

Agresión entre pares: Concepto

La necesidad de acotar y definir con claridad el término *agresión entre pares* evita utilizarlo como sinónimo de todo tipo de violencia que se presenta en la escuela (Gómez, 2013).

Algunos conceptos relacionados a la agresión entre pares son: *bullying*, *agresión entre iguales*, *acoso escolar* y *agresión escolar*. A continuación se realiza una conceptualización de agresión entre pares.

Los primeros estudios sobre agresión entre pares fueron realizados por Olweus en 1973. Es el pionero en conceptualizar el fenómeno. Señala que se trata de agresión escolar cuando un estudiante o grupo de ellos intimida a otro: le dice cosas desagradables, se ríe de él, le llama por nombres molestos e hirientes, le ignora por completo, lo excluye del grupo, lo golpea, le patea y empuja, usa amenazas, cuenta mentiras o rumores falsos sobre él, envía notas hirientes y trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él (Olweus, 1998).

La palabra “bullying” deriva del vocablo inglés “*bully*”, que significa como adjetivo *valentón, matón*; mientras que como verbo significa *maltratar o amedrentar*. (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008).

Prieto Quezada, Carrillo Navarro y Jiménez Mora (2005) y Mendoza (2012) coinciden con Olweus en su definición de acoso escolar; como una acción negativa y que puede realizarse a través de contacto físico, palabras, comportamiento no verbal (gestos) y por la exclusión intencional de un grupo.

Smith y Brain (2000), Palomero y Fernández (2001) agregan que existe un abuso sistemático de poder, donde existe un juego de dominio-sumisión, sin especificar el sitio en el que se desarrolla el fenómeno. Hay una confrontación de intereses y necesidades, que si se mantiene por mucho tiempo da lugar a procesos de victimización y da lugar a deterioro psicológico, físico, social o moral de la víctima y deterioro moral del agresor (Oñederra, 2008; Ortega, Ramírez y Castelán, 2005; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán 2008). Provocando en el estudiante, la incapacidad de defenderse (Oñederra, 2008), inseguridad, miedo o dificultades personales para pedir ayuda (Ortega, 2010; Blanco y García, 2006; Olweus, 1997) y que afecta en lo académico: la no participación en clase por miedo a la burla, el escaso interés por asistir a la escuela, como en la interacción con sus pares y, en algunas ocasiones, con sus maestros (Prieto, 2005).

Ortega (1998) propone las leyes que mantienen el maltrato entre escolares: la ley del silencio y la ley del dominio-sumisión. Estas dos leyes son las que posibilitan que el bullying se mantenga. Por un lado, las personas implicadas, directa o indirectamente, tienden a mantener en silencio lo que está sucediendo, lo que dificulta que deje de ocurrir; y, por otro, las personas implicadas directamente mantienen un vínculo por el cual uno aprende a dominar y otro, a ser sumiso a esta dominación.

La agresión entre pares es denominada como una forma de abuso que existe en el ámbito escolar y que los actores principales son niños y adolescentes. Esta conducta puede expresarse de diferentes formas: como agresión física, verbal, psicológica, social y moral. Sus consecuencias van más allá de la víctima; alcanzan al agresor y a los testigos. Las condiciones individuales y del ambiente determinan los factores de riesgo y los de

protección para evitar su desarrollo (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008).

Algunos autores (Olweus, 2011; Oñederra, 2008) identifican las características que hacen que una acción o conducta sea identificada como *NO violenta* y que no sea considerada como agresión entre pares: a) *cuando un estudiante se mete con otro de forma amistosa, jugando y/o de forma burlona* y b) *cuando ambos actores tienen la misma fuerza*.

Antecedentes de la investigación de agresión entre pares

A partir del trabajo de Olweus en 1973, el estudio del bullying empieza de manera sistemática en Suecia (Domínguez y Manzo, 2011). Se empiezan a observar agresiones entre estudiantes en los planteles educativos en diferentes países. Santoyo y Frías (2014) aluden que el interés por la problemática se extendió pronto al Reino Unido, España, Japón, Australia y Estados Unidos. Joffre et al. (2011) mencionan que los estudios en Europa han mostrado el alto porcentaje de alumnos involucrados en este fenómeno. Desde los primeros años noventa, la investigación y la preocupación pública sobre el problema del *bullying* ha pasado a estar en un plano internacional, y este interés no deja de extenderse (Ronald, 2010). A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa del siglo pasado, el fenómeno de la violencia escolar empezó a tener una mayor atención en las investigaciones.

En Estados Unidos, desde finales de los años 90 los incidentes de violencia escolar ha dirigido su atención. Algunos estudios sobre las muertes que ocurren en la escuela causadas por conductas violentas entre 1994 y 1999 mostraron que los perpetradores de homicidios fueron individuos que habían sufrido violencia escolar (Anderson, Kaufman y Simon, 1994-1999).

Desde 1996, la Organización Mundial de la Salud declaró la violencia como problema de salud pública. Diez años después, la Organización Panamericana de la Salud documentó resultados de investigación científica como parte de las estrategias de

prevención de la violencia que ocurre en la escuela, en especial entre compañeros (Vega, González, Valle, Flores y Vega, 2013).

Oñederra (2008) menciona que en España la alarma social estalló con el suicidio del adolescente Jokin Ceberio en Hondarribia en septiembre del 2004., suceso que marcó el antes y después de la toma de conciencia social sobre el fenómeno de la agresión escolar y que se llamó “bullying”.

Las investigaciones han abordado el problema desde diferentes perspectivas y enfoques, algunas de las principales orientaciones son el descubrimiento y conceptualización del fenómeno (Olweus, 1978; Ronald, 2010); la constatación y frecuencia con que se da en las instituciones (Ortega, 2010), la identificación de los rasgos del agresor y de la víctima (Debarbieux et al., 1999), las consecuencias y repercusiones psicológicas que causa (Miller, 2010), las propuestas, programas y experiencias para erradicarlo (Ortega, 1997), así como recomendaciones generales para mejorar la convivencia en la escuela (Elliot, 2008; Ortega, 2010). La enorme cantidad de estrategias y recomendaciones son un reflejo de la urgente necesidad de mejorar las relaciones cotidianas (Ortega, 2010).

Todos los casos de acoso escolar tienen elementos comunes que les caracterizan como tal, cada situación es única porque los implicados y su entorno así los son. El objetivo final de todas las investigaciones es aportar conocimientos para la mejora de la convivencia y la promoción de actitudes positivas de niños y adolescentes, ya que nace de la necesidad de poner en marcha estrategias de prevención e intervención (Oñederra, 2008).

Características de la agresión entre pares

Es una conducta de acoso que se da en el ambiente de convivencia cotidiana entre un grupo de personas y que puede observarse en áreas escolares (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008).

Olweus (1998) señala cuatro elementos significativos para comprender el problema: *a)* características externas de los agresores y víctimas (rasgos físicos, fuerza, limitaciones, problemas de lenguaje); *b)* características psicológicas y conductuales de agresores y

víctimas (actitud hacia la violencia, agresividad, grado de ansiedad, autoestima); *c*) historia previa (características socioeconómicas, relaciones en la familia, desarrollo y características de la casa, vínculos con los padres) y *d*) características del contexto escolar (tamaño, profesores, clima del grupo).

Este tipo de violencia se ha estudiado en forma más intencional y se ha logrado establecer algunos de los elementos que le caracterizan:

1. Está presente en el ámbito escolar, con más frecuencia en la primaria y secundaria. Un contexto en el que agresores y víctimas emplean buena parte de su tiempo, y en el que se relacionan con personas con las que comparten diferentes espacios (Domínguez y Manzo, 2011).

2. Desigualdad de poder: El agresor asevera su mayor poder interpersonal a través de la agresión (Olweus, 1993), conocimiento de las vulnerabilidades de otros compañeros (Sutton, Smith y Swettenham, 1999), o un mayor estatus o popularidad entre el grupo de iguales (Rodkin, Farmer, Pearl y Van Acker, 2000).

3. Se causa daño, a través del maltrato físico, emocional, sexual o por exclusión social (Mendoza, 2012). Smith y Brain (2000) añaden la existencia del miedo de la víctima a hablar de su situación y la existencia de una cadena de consecuencias para los implicados.

4. Persistencia de la agresión en la relación de dominio-sumisión: la víctima es controlada, atemorizada y dominada (Díaz-Aguado, 2005; Ortega y Monks, 2005). Es repetida a lo largo del tiempo (días, semanas, meses). Es el ejercicio de una acción constante, recurrente y en ocasiones concertada, de parte de uno o varios individuos en contra de otro u otros (víctima indefensa).

5. No hay provocación previa por parte de la víctima. El acoso escolar suele ser perpetrado por un alumno, apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa y no ha provocado esta agresión (Smith y Brain, 2000).

6. Es una conducta colectiva. Aunque los agresores pueden ser un individuo o un grupo de ellos, otras personas actúan como observadores apoyando o ignorando la situación, mientras que también hay alumnos que tratan de defender a la víctima (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kaukiainen, 1996).

7. Comprende diversos tipos de conducta violenta, iniciándose generalmente con agresiones de tipo social y verbal e incluyendo después coacciones y agresiones físicas (Espelage y Swearer, 2003).

Tipología de bullying

Identificadas las características de la agresión entre pares, podemos identificar las modalidades del *bullying* y los criterios para identificar el fenómeno, son diversos. No siempre se presentan todos los elementos de manera conjunta y las razones por las que este fenómeno se presenta de una u otras maneras aún no han sido identificadas (Joffre-Velazquez, García-Maldonado, Saldívar-González, Martínez-Perales, Lin-Ochoa, Quintanar-Martínez y Villasana-Guerra, 2011).

Las diversas investigaciones que han estudiado sobre la *agresión entre pares* han permitido llegar a las tipologías de la misma (véase cuadro 2). Se destacan los diferentes tipos y las acciones o actitudes que componen a cada uno.

Cuadro 2. Formas de bullying

Formas	Acciones	
	Directo	Indirecto
Verbal	Insultos Burlas y humillaciones Chantaje Gestos obscenos/ Alburear Apodos Caricaturizar	Rumores descalificadores o humillantes Exclusión y aislamiento del grupo
No verbal	Gesticulaciones Señales con las manos	
Físico	Empujones Patadas Golpes y fracturas Agresiones con objetos (lápiz, pluma, cuaderno, palo) Cachetadas Ahorcar Escupir Encerrar en un salón Atacar con un arma (navaja, vidrio, punta compás, escuadra e dibujo, pistola)	Dstrucción de materiales de estudio o de pertenencia de la víctima
Social	Excluir del grupo	No dejar participar o ignorar
Psicológico	Amenazar para provocar miedo Obligar a la víctima a realizar actos contra su voluntad Hostigamiento Burlarse del género Controlar Minimizar al otro Ignorar	Despojo de dinero o pertenencias Coacción Intimidación Manipulación Controlar
Sexual	Besar a la fuerza Levantar la falda o bajar el pantalón Tocar los senos Manosear Violar	Forzar a tocar las partes íntimas de otro compañero Obligar a tocar los órganos genitales del acosador
Ciberbullying	Llamadas telefónicas ofensivas Conversaciones en salas de chat Grabaciones difundidas a través del teléfono móvil o internet	Mensajes de texto Envío de correos electrónicos amenazantes

Roles de agresión

Barri (2006) menciona que la agresión entre pares trata de un acoso sistemático y tiene lugar ante un grupo. Conducta reiterada que se caracteriza en el ejercicio desequilibrado y malintencionado del poder, conlleva a identificar tres actores que son necesarios en su desarrollo (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008). El agresor –que puede ser cabecilla– o el seguidor; los observadores, que pueden ser pasivos, defensores de la víctima o alentar al agresor; y por último, la víctima misma, ya sea pasiva o provocadora (Trianes, 2000).

Olweus (1998) denomina a los actores como agresor, víctima y observador, esta tríada es referida como AVO, en razón de las iniciales. A continuación se mencionan las principales características que conforman a cada actor.

Agresor

Este actor es aquel que domina y somete por la fuerza a su víctima. Pueden ser uno o varios. Ejerce la violencia contra uno o varios estudiantes. La conducta agresiva se explica a partir de: a) el deseo de imponer y dominar; b) la satisfacción que les produce dañar a otros; c) el prestigio que adoptan entre sus pares, y d) el beneficio directo (bienes proporcionados por las víctimas) (Santoyo y Frías, 2014).

La violencia ejercida por los agresores es una muestra de la urgencia de reconocimiento hacia su persona, por lo que ser violento, es tener un lugar asegurado en el espacio escolar. Tener una víctima facilita el paso por la escuela, porque cuentan con un pilar sobre el que demuestra su poder y control. Esta forma de actuar propicia una presión para el agresor que se ve constantemente enfrentado a dirimir una situación con los mismos mecanismos que ha utilizado o empleando otros más novedosos teniendo como sustento la violencia (Gómez, 2013).

Este busca espacios para ejercer su poder de acción, quedar fuera de la mirada de los maestros; libres de las reglas instituidas, con la finalidad de poder instrumentar sus reglas y normas (Willis, 1988).

Cervantes y Estrada (2013) definen un proceso que ejerce el agresor en el *bullying*:

1. Inicia: Eligiendo su víctima.

2. Selecciona: Escoge de manera tendenciosa un acontecimiento o situación, o un hecho relacionado con el estudiante acosado, manipula los datos y los presenta a sus compañeros como verdaderos.

3. Dramatiza: Durante el acoso, da a conocer de manera exagerada perversamente la repercusión del hecho aislado relacionado con el estudiante acosado, inventando supuestos perjuicios, esperando que otros lo repitan.

4. Generaliza: Utiliza el hecho aislado, señalándolo como el comportamiento cotidiano de alumno acosado.

5. Atribuye: Señala de manera permanente al estudiante acosado con una mala conducta o comportamiento.

6. Fin: Conclusión del proceso. Cuando retira toda relación con el resto del grupo al grado que el acosado se siente merecedor de la agresión, aislado sufre un “infierno” personal.

El agresor sufre un progresivo deterioro, que se proyecta desde el fracaso académico y posibles expulsiones del centro educativo, hasta afectar sus relaciones sociales, aumentando la posibilidad de ir ampliando su pertenencia a grupos violentos, hasta el punto de llegar a manifestar una conducta delictiva (Trianes, 2000).

Víctima

Es un individuo de la misma comunidad, quien por diversas condiciones suele mostrar inferioridad física, psicológica o social, un estigma físico, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto, suelen ser algunas de las condiciones que hacen débil y susceptible a un individuo (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008). De acuerdo con Gómez (2013) la víctima no crea lazos de solidaridad o de apoyo.

Se observa que el rol de víctima no es homogéneo, se puede identificar, al menos, dos tipos: las víctimas pasivas que son victimizadas sin previa provocación. Para Hernández (1999), la víctima tiene responsabilidad en el fenómeno: su falta de asertividad y seguridad en sí misma ayudan a su hostigamiento. Sus gestos, su postura del cuerpo, sus dificultades en la interpretación de los mensajes dentro del discurso entre iguales y su falta de «simpatía» le hacen de poca ayuda. Y las víctimas activas, que en realidad provocan, en parte, su situación de victimización (Pikas, 1989; Hernández, 1999), suele tener características “congruentes con las necesidades, motivaciones y reacciones de los agresores” (Olaiz, Rivera, Shamah, Rojas, Villalpando y Hernández, 2006)

Según Stephenson y Smith (1989), son los menos populares entre los compañeros y físicamente más fuertes que la víctima típica, es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas. Se les provoca con facilidad y ellos provocan a sus compañeros a su vez.

Testigo

Este último grupo de actores, son aquellos que observan las agresiones, están vinculados de manera indirecta al acoso escolar, atestiguan y de alguna forma son partícipes de este (Valadez, Barragán, González, Fausto y Barajas, 2008).

Trianes (2000) los clasifica en función del tipo de implicación y grado de involucramiento en situaciones de acoso: el observador activo ayuda o apoya al agresor abiertamente, sin ejercer violencia; el observador pasivo refuerza al agresor de manera indirecta (por ejemplo, al reírse de las agresiones); el observador prosocial ayuda a la víctima y el espectador solo observa el acoso. Y tiene miedo a volverse víctima, miedo a denunciar, necesidad de ser aceptado por un líder, sienten admiración por el compañero acosador, no tiene confianza para comunicarse con su familia, tienen necesidad de aceptación en un grupo, dividen a las personas en “perdedores” y “triunfadores”.

Contextos

Las relaciones y las experiencias con los iguales son necesarias para el buen desarrollo de niños y de los adolescentes (Oñederra, 2008). Jacinto y Aguirre (2014) sostienen que los alumnos de secundaria se encuentran sumergidos en diferentes contextos en su vida cotidiana: el mundo, el país, la colonia, la escuela, los amigos, la familia, etcétera; y que todo lo que pase o deje de pasar en estos contextos influirá directa o indirectamente sobre ellos.

En este apartado se explica cada contexto que viven los adolescentes. El resultado de su estructura y función incide directamente en el comportamiento del individuo para sí mismo y para otros (Olweus. 1993).

Contexto familiar

Es el primer entorno en el que el adolescente socializa, adquiere normas de conducta, de convivencia y forma su personalidad, de manera que es significativo para su ajuste personal, escolar y social, estando en el origen de muchos de los problemas de agresividad (Oñederra, 2008).

En el periodo de transición de la niñez a la adultez, existen relaciones significativas entre el ambiente familiar percibido y el funcionamiento psicológico del adolescente (Uribe, Orcasita, y Aguillón, 2012). Para Herrera (1997), la función de la familia es promover el desarrollo integral de sus miembros y lograr el mantenimiento de estados de salud favorables en estos.

Contexto escolar

Institución de mayor relevancia, circulan elementos culturales, normas, sentimientos, actitudes y valores que influyen en la convivencia y desarrollo de los alumnos (Prieto, 2005; Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos, 2008).

Oñederra (2008) menciona que junto a la familia, es clave en el desarrollo de la madurez y la socialización del adolescente. En ella se dan interacciones diversas: entre alumnos(as)-profesores(as), alumnos(as)-alumnos(as), profesores(as)-profesores(as), con

las autoridades, etcétera (CEAMEG, 2011). Los episodios de maltrato están relacionados con los sistemas de actividad y el discurso que se produce en la escuela. Es el lugar donde los chicos pasan más tiempo; es su “segunda casa”, es el punto de referencia donde “aprenden” a defenderse de pares y maestros (Prieto, 2005). Es un contexto caracterizado por armonía o violencia, encamina o contiene actitudes positivas o de riesgo, el papel de los profesores es determinante para que se formen estos ambientes escolares (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008).

En este espacio los estudiantes van aprendiendo distintas formas de relacionarse con el poder y la autoridad, al tiempo que construyen estrategias para burlar las normas y mantenerse lo mejor posible dentro del sistema (Fernández, 1994).

Contexto tecnológico

Los medios de comunicación tienen un papel significativo en la actualidad. Los niños y jóvenes pasan gran parte de su tiempo viendo televisión, navegando en la red y escuchando música (Jacinto y Aguirre, 2014).

La cantidad de escenas violentas que un adolescente puede contemplar en las pantallas cada día, puede llegar a la conclusión de que es normal el uso de la violencia, insensibilización ante el dolor ajeno (Oñederra, 2008).

Contexto socioeconómico y cultural

Para Oñederra (2008) el entorno socioeconómico y cultural influye en el desarrollo de las conductas agresivas que el adolescente aprende del ambiente que le rodea. El funcionamiento de las redes es que pueden convertirse en sistemas de apoyo social, que son utilizadas para mejorar la calidad de vida de sus integrantes y también para buscar y mantener el vínculo social (Orcasita y Uribe, 2010).

El apoyo social puede resultar beneficioso en situaciones de tensión o de estrés, ya que podría favorecer a los adolescentes, quienes transitan por un periodo de diversos cambios a los cuales se enfrentan con temores e incertidumbre, convirtiéndose en una población vulnerable y en riesgo de adoptar conductas que atentan contra su propia integridad (Uribe, Orcasita y Aguillón, 2012).

Contexto entre iguales

Para la mayoría de los adolescentes, ocupan un primer lugar, las relaciones entre iguales, casi todo gira alrededor de ella. Estas relaciones casi siempre están “en la cuerda floja”, se imponen diversas pruebas para ver si son “dignos” de pertenecer a un grupo, pueden ir desde bailar en cualquier lugar, portar cosas que llamen la atención, pintarse el cabello, tatuarse o hacerse perforaciones (Prieto, 2005).

Uribe, Orcasita y Aguillón (2012) argumentan que las relaciones de amistad proveen seguridad en situaciones difíciles y de tensión o de transición en los adolescentes; siendo de gran ayuda, para ellos, tener amigos que estén pasando por experiencias similares y que puedan ayudar a disminuir síntomas de ansiedad en dichos momentos.

Los actos agresivos y abusivos los ejecutan, con mayor frecuencia, alumnos que se sienten integrados y aceptados por un grupo y, naturalmente, entre más agresivo es éste, los ataques hacia sus compañeros son más violentos (Olweus, 1998; Furlan, 1998; Gómez, 1996; Prieto, 2003).

Factores de riesgo

La agresión entre pares ha demostrado que es un factor de riesgo tanto para los agresores como para las víctimas y el entorno social en el que se producen. Los adolescentes involucrados en la agresión entre pares refieren más trastornos psicológicos y problemas conductuales que los no involucrados. (Uribe, Orcasita y Aguillón, 2012)

Afecta en la calidad del aprendizaje y en las relaciones humanas pueden sufrir un notable descenso, pues hay un ambiente de falta de normas y de límites, a la vez que la indecisión y caos en el alumnado (Domínguez y Manzo, 2011).

Este ambiente de agresiones resulta un factor de riesgo ya que hace que el alumnado en un plazo más o menos largo, puedan llegar a ser futuros acosadores y maltratadores ajenos, u observadores pasivos que desarrollen insensibilidad social e indiferencia ante el sufrimiento de los demás (Domínguez y Manzo, 2011).

A continuación se mencionan (véase cuadro 3) los factores de riesgo y el efecto que tiene en la vida de cada uno de los actores el fenómeno de la agresión entre pares (Joffre-Velazquez, García-Maldonado, Saldívar-González, Martínez-Perales, Lin-Ochoa, Quintanar-Martínez y Villasana-Guerra, 2011).

Cuadro 3. Roles en la agresión entre pares: factores de riesgo y efecto

Agresor	
<i>Factores de Riesgo</i>	<i>Efecto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor popularidad y apoyo pero con sentimientos ambivalentes de respeto y miedo. • Carece de sentimiento de culpa. • Temperamento impulsivo y agresivo. Ira incontrolada. • La mayoría procede de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre la familia. • Falta de normas y conductas claras y constantes en la familia que no le controla. • No suele reconocer la autoridad y transgrede las normas. • Mal estudiante, baja autoestima académica. • Consume algunas drogas y alcohol. • Amigos que pertenecen a pandillas o ser parte de una de ellas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo rendimiento académico, fracaso escolar y rechazo a la escuela. • Muchas conductas antisociales y delictivas. • Dificultades para el cumplimiento de normas. • Relaciones sociales negativas. • Extraversión. • Autoconcepto negativo pero alta autoestima y nula autocrítica. • Falta de empatía. • Falta de sentimiento de culpabilidad. • Crueldad e insensibilidad. • Ira e impulsividad. • Depresión y autolisis (ideación de suicidio). • Baja responsabilidad. • Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta. • En casos más extremos el suicidio.
Víctima	
<ul style="list-style-type: none"> • Baja popularidad entre sus compañeros y no logra tener buenas relaciones, es demasiado rechazado para no recibir ayuda de ellos. • Tener defectos físicos. • El miedo como rasgo de su personalidad. • Temperamento débil y tímido, lo que provoca una escasa asertividad y seguridad en él. • Baja autoestima y aumenta las posibilidades de fracaso escolar. • Sentimiento de culpabilidad, ocasiona que no pueda comunicar su situación a otros. • Tendencia a la depresión, puede fingir 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo rendimiento académico y fracaso escolar. • Ansiedad y depresión. • Sentimiento de culpabilidad. • Autoconcepto negativo. • Carencia de asertividad. • Distimia (alteraciones del estado de ánimo, como la tristeza) y autolisis (ideación de suicidio). • Inseguridad, introversión, timidez, aislamiento social y soledad. • Baja satisfacción familiar. • Baja responsabilidad; baja actividad y baja

<p>enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sobreprotegido por la familia, provoca una carencia de habilidades para enfrentar al mundo. • Vivir con un solo progenitor. • Gestos, postura corporal, falta de simpatía y las dificultades en el discurso entre iguales. • Ser parte de grupo minoritarios. 	<p>eficacia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baja inteligencia emocional. • Síndrome de Estrés Postraumático y flashbacks. • Ira. • Manifestaciones neuróticas. • Diversas somatizaciones como insomnio, enuresis y dolores físicos. • Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta. • En casos más extremos el suicidio. • Normalmente suelen cambiar de colegio.
Testigo	
<ul style="list-style-type: none"> • Temperamento impulsivo y agresivo. • La mayoría procede de hogares que se caracterizan por su alta agresividad, violencia y falta de cariño entre la familia. • No suele reconocer la autoridad. • Mal estudiante, baja autoestima académica. • El miedo como rasgo de su personalidad. • Escasa asertividad y seguridad en sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Miedo. • Sumisión. • Pérdida de empatía. • Desensibilización. • Insolidaridad. • Interiorización de conductas antisociales y delictivas para conseguir deseos. • Sentimiento de culpabilidad. • Persistencia de síntomas a largo plazo y en edad adulta.

Prevalencia de bullying

Oñederra (2008) menciona que el estudio del acoso escolar ha predominado en países de habla inglesa, mientras que en América Latina es de interés reciente. En Finlandia, Grecia, Gales, Irlanda del Norte, República de Eslovaquia, Escocia, República de Irlanda, Suecia e Inglaterra, la incidencia de la agresión entre pares es aproximadamente menor a 20%. Los países que presentan una incidencia aproximada de entre 20 y 30% son Noruega, Polonia, República Checa, Estados Unidos, Portugal, Canadá y Hungría; mientras

que los que se ubican en valores mayores a 30% son Israel, Suiza, Bélgica, Letonia, Austria, Dinamarca, Alemania, Groenlandia y Lituania. (Muñoz, 2008).

En México en el año 2003 se observó que el porcentaje de estudiantes víctimas de agresión de nivel medio superior era de 30% (CEAMEG, 2011). La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición de 2006, mostró que los adolescentes siguen denunciando que sufren diferentes formas de violencia: los golpes directos, seguido por conductas consideradas por ellos como maltrato, abuso sexual y otras, son las expresiones más comunes. Cerca del 25% de las víctimas, manifiesta haber sufrido violencia en las escuelas, sin precisar la forma o el perpetrador. De lo anterior debe asumirse que el riesgo de violencia en las escuelas, es una realidad en el país (Olaiz, Rivera, Shamah, Rojas, Villalpando y Hernández, 2006).

En Guadalajara, con más de un millón de estudiantes de secundaria, se reportó que el 68% de los alumnos habían sido intimidados en algún momento (Valadez-Figueroa, 2008).

Los resultados del Informe sobre Disciplina, Violencia y Consumo de Sustancias Nocivas a la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señalan que un porcentaje pequeño (6.8%) de estudiantes de secundaria intimidó a otros estudiantes y que casi 14% ha sufrido burlas constantes por parte de sus compañeros (Aguilera et al., 2007).

Un estudio reciente con datos de la primera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas de Educación Media Superior (ENEIVEEMS) (2007) revela que 5.6% de los alumnos sufrió violencia física por parte de otros estudiantes, 6.7% ejerció violencia contra sus pares, 4% sufre y ejerce simultáneamente acoso escolar, mientras que el resto no está involucrado en este tipo de violencia (Frías y Castro, 2011).

Encontrando un promedio 4 de cada diez adolescentes hombres, han generado algún tipo de acoso a sus compañeros(as), siendo el de mayor prevalencia los insultos (46.6%); mientras que 3 de cada diez adolescentes mujeres reportaron haber acosado a sus compañeros(as), siendo el de mayor prevalencia el ignorar (43.5%) (CEAMEG, 2011).

CEAMEG (2011) continua con el análisis de los resultados de esta encuesta y encuentra que los alumnos reportaron que el mayor abuso que han sentido es haber sido insultados (44.3%), seguido de que le han ignorado (42.3%) y puesto apodos (44.3%). Mientras que para las alumnas, el mayor abuso que han sentido es el que hablan mal de ellas (43.2%), o que les ignoran (41.4%).

Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete (2008) encuentran significancia entre los actores de la agresión entre pares: del acosador (“bully”) se estima que del 7 al 9% de los individuos de una comunidad escolar desarrolla este tipo de acciones, de la víctima se estima que hasta el 9% de los integrantes de una comunidad escolar, es víctima de esta forma de violencia y de los víctimas-perpetradores. Se considera que del 3 hasta el 6% de las víctimas suele convertirse en agresor.

Domínguez y Manzo (2011) realizaron un estudio en donde encontraron que las víctimas declararon a su vez que el grado escolar donde son mayormente agredidos es el segundo año de secundaria siendo la agresión verbal el tipo de acoso que mayor puntaje obtuvo (38.2%). El 27.3% de los alumnos reportan que son agredidos por compañeros de su propio salón y el 17.5% por compañeros de diferente salón pero mismo grado escolar y el 55.2% son agredidos por compañeros de diferente grado escolar y salón. El principal escenario donde se lleva a cabo la agresión es el salón de clases cuando se encuentran sin profesor con 19.4%, seguido por el 12.6% que corresponde a cualquier sitio de la escuela y el 9.7% respecto al patio de recreo y el salón sin profesor; los baños, los pasillos, la salida de la escuela, fuera de la escuela por alumnos de la escuela y fuera de la escuela por no alumnos, se dividen en diferentes proporciones el 48.6% restante del total.

El 14% de estudiantes mexicanos de secundaria que han sido agredidos físicamente, parecido a lo observado en Dinamarca, Suiza e Israel con respecto a las víctimas de este tipo (Muñoz, 2008).

De acuerdo con Vega, González, Valle, Flores y Vega (2013), la proporción de actos agresivos entre compañeros varía entre el 5% y el 60% en países latinoamericanos. Sin embargo, la magnitud de la prevalencia del acoso no es criterio único para procurar su control: toda vez que niños, niñas y adolescentes ven lesionada su integridad física y

emocional al ser víctimas de una agresión es razón suficiente para interesarse en su conocimiento y a partir del mismo diseñar estrategias de intervención.

Medición de la agresión entre pares

Álvarez-García, et al. (2013) expresan que se han obtenido instrumentos de evaluación con garantías psicométricas. Pero, sobre todo, se han creado herramientas que han demostrado su utilidad para investigadores, en análisis descriptivos y en análisis de intervenciones.

A continuación se muestran diferentes instrumentos que se han utilizado para medir y analizar el fenómeno de la Agresión entre pares.

Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes, ERCA

Corresponde a la adaptación al español del *Adolescent Peer Relations Instrument* de Parada (2000). El instrumento original está integrado por dos escalas (ERCA-Agresión y ERCA-Victimización), cada una de las cuales consta de 18 reactivos, por lo que da un total de 36 reactivos. Las opciones de respuesta son tipo Likert que van de Nunca o casi nunca, Rara vez, Algunas veces, Habitualmente y Siempre o casi siempre. En ambos casos existen tres dimensiones, dependiendo del tipo de conducta: física, verbal y social. El coeficiente *alpha* de *Cronbach* reportada por Parada (2000) es de 0.92 (véase anexo 1).

Cuestionario de Violencia Escolar – 3 para Tercer ciclo de Educación Primaria, CUVE3-EP.

Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) diseñaron el *CUVE3-EP*, es un cuestionario de 39 ítems que están distribuidos en siete dimensiones, diseñado para analizar la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de su clase. El *CUVE3-EP* fue validado con 1041 estudiantes de tercer ciclo de Primaria, pertenecientes a 20 centros educativos de Asturias (España) (véase anexo 2).

Cuestionario de Violencia Escolar – 3 para Educación Secundaria Obligatoria, CUVE3-ES.

Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) diseñaron el *CUVE3-ES*, un cuestionario que tiene 51 ítems, que analiza la frecuencia con la que el alumnado considera que aparecen diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por los estudiantes o el profesorado de su clase. Fue validado con 2597 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, pertenecientes a 18 centros educativos de Asturias (España) (véase anexo 3).

Autotest Cisneros

Piñuel y Oñate (2005) diseñaron el Autotest Cisneros. La escala se utiliza para evaluar el Índice Global de Acoso, consiste en 50 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert: Nunca, Pocas veces y Muchas veces. Fue validado con un muestreo de alumnos desde 2º de primaria hasta 2º de Bachillerato de la C.A.M. de 222 aulas de Madrid. Presenta un índice de Confiabilidad (alpha de Cronbach) de 0.96 (véase anexo 4).

Escala de Agresión entre Pares para Adolescentes

Cajigas, Kahan, Luzardo, Najson y Zamalvide (2004) diseñaron una escala, está compuesta por 44 reactivos con escala tipo Likert: Nunca, Casi nunca, Algunas veces, La mayoría de las veces y Siempre. Los reactivos se distribuyen en las siguientes dimensiones: Conducta Transgresora de amigos, Actitud de adultos hacia la violencia, Actitud facilitadora de violencia, Actitud de falta de manejo del enojo, Conducta pro social, Pelea, Intimidación, Burla y Cyber Bullying. El nivel de confiabilidad de la escala es Alpha de Cronbach= 0.83 (véase anexo 5).

Capítulo 3. Rol de Género

Sexo y Género

Existe una confusión respecto a los conceptos de sexo y género, se han llegado a definir como algo similar, donde sexo puede ser sinónimo de género y viceversa. El *sexo* es una característica biológica que tienen todos los seres humanos, incluidos los animales, que define a las personas como hombres y mujeres, y es un potente descriptor sobre el que van organizando su identidad. Sin embargo, en las últimas décadas se ha evidenciado que la dualidad sexual, por sí sola, no explica el conjunto de roles, valores, funciones y expectativas que se atribuyen a hombres y mujeres (Navarro, 2009).

Pero el concepto de *género* sí, pues se refiere a las conductas, roles y características dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos, que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socio-culturales (Deaux, 1985).

Las creencias sobre lo masculino y lo femenino, se derivan de un trato diferencial basado en la genitalidad, que junto con las expectativas sociales hacia cada uno de los sexos, influye en la construcción del género (Pomerantz, Fei-Yin y Wang, 2004). Resultaría erróneo, separar el sexo del género, al igual que no sería adecuado hablar de biología y cultura como dimensiones no interrelacionadas. Este hecho ha provocado que diversos teóricos utilicen ambos términos de forma intercambiable, entendiendo que resulta

complicado separar las expectativas culturales de la base biológica sobre la que se experimentan y recrean (Maccoby, 1998 y Matud, 2004a).

Género: Concepto

El género es una categoría social, se vincula con determinadas características sobre lo que es ser hombre o ser mujer (estereotipos), que se expresan a través de conductas, roles y características que son adquiridas a través de la interacción en diversos contextos sociales, aunque su influencia no es inmutable, mediatiza las relaciones interpersonales y la forma en que cada individuo se percibe así mismo (Deaux, 1985; García-Mina, 2000; Matud, 2004b).

Lo que sucede con los niños y niñas, adquieren información de género a través de las experiencias que su medio social les ofrece y ésta contribuye a la formación de su propia identidad, hasta llegar a la adolescencia (Navarro, 2009).

Actualmente se define y se estudia el género desde cuatro perspectivas:

1. *Perspectiva biológica*: El género está basado en características biológicas o físicas que han separado históricamente el comportamiento masculino del femenino. El género representa la distinción de la conducta masculina y femenina de acuerdo a las características físicas, considerando que sexo incide sobre el “origen biológico” de las diferencias entre hombres y mujeres (Thornhill y Palmer, 2000).

2. *Perspectiva social*: El género es entendido como una construcción social referente al conjunto de creencias compartidas dentro de una cultura sobre las características personales y conductas que poseen hombres y mujeres, que van más allá de su herencia genética (cromosomas sexuales) y biológica (órganos reproductivos internos y genitales externos) (Moya, 1996).

3. *Perspectiva constructivista*: La construcción y reproducción del género depende de las interacciones con el entorno. El individuo no es un mero receptor pasivo de las

normas o expectativas sociales, sino que interviene de forma activa en el desarrollo de su género (Matud, 2004a).

4. *Consideración multifacética*: Se atiende a su multidimensionalidad, como una categoría integrada por distintos componentes (estereotipos, roles, actitudes, conductas, etc.). Su análisis se realiza en tres niveles: 1) Sociocultural: estudio de los atributos, roles y estereotipos prescritos históricamente a cada sexo; 2) Psicosocial o interpersonal: análisis del género como una categoría social que mediatiza las relaciones; y 3) Individual: nivel de integración personal de los atributos, roles y estereotipos, y la medida en que influye sobre los juicios, explicaciones y expectativas de la conducta (García-Mina, 2000).

Identidad de género

La clasificación de las personas en función de su pertenencia sexual es un hecho fundamental para la construcción de la identidad personal, entendida ésta como un modo de identificarse y diferenciarse de los demás como miembros de diferentes grupos y categorías sociales (Turner, 1985).

El género, es el resultado de una cultura y un contexto social específico en el que el individuo participa *-estructura externa de género-*, condicionando la interpretación de su propia conducta y la de los demás *-estructura interna del género-* (Del Río, 1999). La tipificación de género es el proceso a través del cual los individuos adquieren gradualmente las conductas, esquemas cognitivos, intereses y rasgos personales que son más “típicos” de uno y otro sexo (Maccoby, 1998).

De acuerdo con Leaper y Friedman (2007), en esta identidad de género se hallan implicados varios procesos:

1. *Procesos socio-estructurales*, se refieren a la persistente utilización del sistema patriarcal y la división del trabajo como criterio para estructurar la sociedad, así como para repartir de forma desigual el poder y estatus.

-
2. *Procesos socio-interactivos*, describen las diferentes oportunidades y experiencias que se ofrecen a ambos sexos desde la infancia hasta la adolescencia.
 3. *Procesos cognitivo-motivacionales*, hacen referencia al desarrollo de esquemas de género (representaciones cognitivas) que las personas utilizan para desenvolverse en su mundo. A través de ellos, chicos y chicas infieren el significado y consecuencias de las conductas relacionadas con el género, regulando así su propia conducta.
 4. *Procesos biológicos y características físicas* en el desarrollo del género, marcan el inicio de la socialización.

Desde este punto de vista, el nivel de interiorización de las representaciones sobre lo masculino y femenino marca la identidad de género, siendo los roles de género su expresión pública (Matud, 2004a).

El aprendizaje de la identidad de género

Se inicia desde el momento del nacimiento y se prolonga a lo largo de todo el ciclo vital. La integración personal que cada uno realiza del género dependerá de la etapa de desarrollo en la que se encuentre y del margen de acción que la maduración le otorgue (Fernández, 2004).

Durante los primeros años de la vida, las diferencias entre los sexos son casi inexistentes, aunque ya desde este momento los adultos definen a chicos y chicas de forma diferente. Y tenderán a creer que las niñas son más delicadas y los niños más fuertes, y a diferenciar la ropa, los juguetes y el modo en que la habitación esté decorada pueden ser distintas dependiendo del sexo del bebé (Beal, 1994).

Navarro (2009) señala que a menor edad, mayor será la influencia del contexto social, habrá mayor conformidad hacia la información de género procedente de los diversos contextos sociales. Sin embargo, durante la adolescencia se produce una intensificación en la asimilación de estereotipos, actitudes y conductas de género como consecuencia de los cambios ligados a la pubertad y al incremento de la presión social para

que chicos y chicas se adecuen a los roles sociales considerados idóneos para su sexo. También representa un periodo en el que el sujeto puede reevaluar su situación con respecto a su categorización sexual y la identificación con su género. Los nuevos contextos a los que tiene acceso, las relaciones interpersonales que establezca y su capacidad para juzgar la información proveniente del medio social harán que la tipificación con respecto al género varíe de acuerdo con las variables antes descritas.

A medida que el individuo se desarrolla y crece en autonomía, la adhesión a estos esquemas puede intensificarse y producir mayor flexibilidad, creciendo las posibilidades de selección siempre y cuando el individuo (Liben y Bigler, 2002):

- 1) Sea capaz de juzgar las ventajas y desventajas de la conformidad a estos estereotipos.
- 2) Pueda advertir lo restrictivo de algunos de estos roles.
- 3) Le sea posible solucionar el conflicto surgido entre las expectativas sociales asociadas a su género y su conducta real.

Estereotipos de género: rasgos masculino-instrumentales y rasgos femenino-expresivos

Los significados que el género otorga a cada uno de los sexos no son constantes, sino que varían a través del tiempo y difieren de acuerdo al contexto social en que éstos son analizados. Los estereotipos son utilizados para dotar de significado a ambas categorías sexuales, proporcionando información sobre las características y conductas que se supone definen de forma diferencial a hombres y mujeres (Amâncio, 1993).

Son creencias compartidas socialmente y que se suelen aplicar de manera indiscriminada a todos los miembros de estos dos grupos (Cuadrado, 2007). Este conjunto de creencias no se limita a describir de forma simplificada lo observado en hombres o mujeres y a explicar aquellas características que se consideran más deseables para uno y

otros (*dimensión descriptiva*), sino que también indican cómo deberían comportarse (*dimensión prescriptiva*).

Se encuentra que la dimensión masculina se construye sobre la percepción generalizada de que los hombres poseen más rasgos o características instrumentales, tales como la dureza, la independencia, la competición, la eficacia, o la agresividad. Mientras, la dimensión femenina está determinada por la posesión de características o rasgos expresivos, siendo descrita como emocional, sumisa, dependiente y compasiva (Lameiras, López, Rodríguez, D'Avila, Lugo, Salvador, Mineiro y Granejo, 2002; Parson y Bales, 1955; Ruble y Martin, 1998).

Para tener un panorama de las características, Cabral y García (1998) desarrollan un análisis comparativo (véase cuadro 4) sobre las características de los roles de género: masculino y femenino, desde una perspectiva tradicional.

Se puede observar como los estereotipos son marcados desde un modelo tradicional que ha estado de generación en generación. Y que aún se vive en los tiempos modernos.

Consecuencias de los estereotipos de género

Los estereotipos de género se han vinculado con sesgos en el procesamiento y recuperación de la información de género. Moya y Montes (2002) afirman que los estereotipos influyen en la interpretación de la realidad social y mantienen una representación desigual de hombres y mujeres, facilitando la continuidad de los estereotipos.

Hughes y Seta (2003) encontraron que, una vez presentadas diferentes situaciones que mostraban conductas congruentes e incongruentes estereotipadamente con el género de quien las realizaba, chicos y chicas entre 10 y 11 años que poseían fuertes actitudes estereotipadas, tendían a prestar atención únicamente a la información que confirmaba sus creencias.

La investigación ha sugerido que la adhesión rígida a estereotipos de género está relacionada con el mantenimiento de los roles de género y las actitudes más tradicionales.

Cuadro 4. Características tradicionales de los roles de género

Masculino		Femenino	
Fuerte	Independiente	Débil	Dependiente
Inteligente	Decidido	Bella	Obediente
Lógico racional	Seguro	Emocional	Receptiva
Activo	Estable	Intuitiva	Tolerante
Agresivo	Competitivo	Pasiva	Paciente
Dominante	Persistente	Sumisa	Insegura
Asertivo	Agresivo	Coqueta	Inestable
Rudo	Productivo	Tierna	Colaboradora
		Delicada	Voluble
		Reproductiva	Cambiante
<i>Estereotipos que los encasillan en: el desempeño de roles instrumentales que los llevan a:</i>		<i>Estereotipos que las encasillan en: el desempeño de roles instrumentales que los llevan a:</i>	
<p>Entrenarse en actividades como luchar, ganar, atacar, mirar, tocar, conquistar, vencer, dominar, controlar, expresar su sexualidad a ser infiel</p> <p>Orientarse hacia la vida pública y la realización social, motivarse al logro, al éxito, a tomar decisiones.</p> <p>Ser proveedor, protector, servido, obedecido y detentar el poder, la fuerza y la violencia. Lo que significa construir la masculinidad bajo el “machismo” como expresión exagerada de masculinidad, con el deseo y la necesidad de afirmarse constantemente como hombre ante los demás hombres y ante las mujeres, probando la hombría y su virilidad.</p>		<p>Postergar(se), esperar, sacrificarse, perder, defenderse, limitarse, dejarse conquistar, someterse, mostrar(se), reprimir, negar o distorsionar su sexualidad, a ser fiel, ayudar, seducir</p> <p>Orientarse hacia la intimidad, construir su vida en el espacio privado y doméstico, a ser responsable de la enseñanza de los hijos, limitando su realización personal en la familia y en el hogar.</p> <p>Ser receptiva, protegida, servir, obedecer. Ser objeto de abuso de poder, maltrato y violencia. Lo que significa construir la feminidad en torno a los ejes de la maternidad como máxima realización e ideal del deber ser femenino, a la servidumbre voluntaria, entrega y dependencia de los otros en lo emocional, afectivo, sexual, económico y social: a albergar sentimientos de desesperanza aprendida y sentirse dueña de la culpa.</p>	

Fuente: Cabral y García (1998).

De lo tradicional a la androginia

La androginia, es un concepto que tiene influencia reciente. Es la combinación de rasgos y conductas tradicionalmente masculinos y femeninos en un mismo individuo (Constantinople, 1973).

La investigación sobre el género se ha dirigido, por un lado, a comprobar la persistencia de estas creencias y, por otro, a analizar aquellos atributos que conforman la dimensión de masculinidad y feminidad. Las diferencias entre hombres y mujeres que reflejan los estereotipos son menores a medida que los roles entre ambos sexos se vuelven más similares y no están vinculados de forma exclusiva a un ámbito público o privado (Diekman y Eagly, 2000).

Se ha demostrado que la identidad de género no es fija, homogénea y ni consistente a través del tiempo (Rodríguez, 2007). Las definiciones socialmente compartidas sobre masculinidad y feminidad siguen conteniendo rasgos y roles de género, estereotipado de acuerdo al sexo, que se siguen transmitiendo a través de los procesos de socialización de género (Blazina, Pisecco y O'Neil, 2005).

Estereotipos y violencia

Weisbuch, Beal y O'Neil (1999) aplicaron el Inventario de Roles Sexuales (Bem, 1974) para medir los atributos estereotipados dentro de las dimensiones de masculinidad y feminidad y explican que cuando un hombre no cumple los estándares masculinos existe un sentimiento de vulnerabilidad que le incita a utilizar estrategias de agresión indirecta con las que evitar las represalias de aquellos que sí cumplen estos estándares.

En este sentido, se ha tratado de determinar si las personas más agresivas son aquellas que poseen una fuerte y tradicional orientación masculina, con independencia del sexo de quién se atribuye estos rasgos masculinos.

El contexto social ha tendido a legitimar, en determinadas circunstancias, el uso de la agresión como parte de la conducta masculina mientras que la agresión en la conducta femenina ha sido rechazada, al menos en sus formas directas, como medio para la solución de conflictos o liberación de las emociones negativas (Graves, 2007).

Roles de género

El estudio científico del género entendido como el significado que cada sociedad adscribe a las categorías de hombre y mujer, exige reflexionar sobre el modo en que contribuye a crear diferencias o similitudes entre los sexos (Navarro, 2009).

El análisis en esta línea, muestra que ambos sexos, desde la infancia a la edad adulta, poseen más similitudes que diferencias en la mayoría de los dominios examinados: habilidades cognitivas, comunicación verbal y no verbal, agresión, liderazgo, autoestima, razonamiento moral y conducta motora (Maccoby y Jacklin, 1974).

Desde un marco *construccionista*, se entiende que el género, más allá de crear diferencias reales entre uno y otro sexo, las construye socialmente. Esta construcción afecta el modo en que hombres y mujeres perciben sus conductas y sus características y, también, cómo los demás las perciben en ellos. Como consecuencia de esto, aunque dos personas de distinto sexo posean las mismas capacidades y posibilidades de actuar de una determinada manera, tenderán a comportarse de forma diferente si así lo marca su género, lo que se hará más sobre aquellos contextos sociales donde estas diferencias sean muy marcadas (Gergen, 2001).

Todo este conjunto de atributos, esperado para uno y otro sexo, condiciona la forma en que hombres y mujeres sientan, perciban y actúen, provocando las diferencias en atributos, actitudes y conductas (Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004).

Teorías explicativas de género

El concepto de género ha tenido una trascendencia histórica, que lo ha llevado a diferentes conceptualizaciones e interpretaciones a partir de un sustento teórico; que se conforma por teorías y modelos, los cuales se mencionan a continuación.

Teoría Socio-Cognitiva del Aprendizaje de Género

Esta teoría postula que el aprendizaje del género se produce a través de premios y castigos que refuerzan de forma diferencial las conductas esperadas para cada sexo, conformando el género del individuo. Estos refuerzos positivos y negativos están producidos por diferentes presiones sociales que, constantes dentro de una cultura, reforzaran las conductas deseadas y castigaran las no deseadas para cada género, desarrollando procesos reguladores que guían la captura de nueva información con la que se conforma el sentido de identidad de género (Bussey y Bandura, 1999; Navarro, 2009).

Bandura (1984) agrega que los reforzamientos positivos y negativos no son sólo un producto de la experiencia directa, sino que pueden ser aprendidos a través de la observación de las conductas de otros (indirecta), y también en modelos presentes en los medios de comunicación y nuevas tecnologías de la información.

Modelo de Auto-Confianza de Género

El modelo expone la necesidad de reconceptualizar la masculinidad y feminidad en términos de autopercepción del propio género, más allá de los rasgos tipificados socialmente. La *identidad de género* se entiende como un constructo más global que hace referencia al sentido individual otorgado a la masculinidad y feminidad. Esto implica que las personas posean libertad para definir su propia feminidad y masculinidad, más allá de la adhesión a los roles y rasgos de género prescritos socialmente (Hoffman et al., 2000).

El modelo de auto-confianza de género propone que todos estos conceptos se encuentran interrelacionados pero no se determina recíprocamente (Hoffman, 2006).

Modelo de la Ideología de Género

Este modelo asume que existen patrones sociales que guían y restringen la conducta individual dentro de las interacciones sociales. Estas normas y representaciones sociales, que varían de acuerdo al momento histórico y al contexto cultural, comunican expectativas distintas para cada sexo ante las que una persona puede o no mostrar conformidad (Mahalik, et al., 2003).

Esta aproximación rechaza la conceptualización de la identidad de género como una constelación de rasgos que son más frecuentes en hombres o mujeres y propone el concepto de *ideología* definido como “la aprobación e internalización del sistema de creencias culturales sobre la masculinidad y el género masculino, arraigada en la relación estructural entre hombres y mujeres” (Pleck, Sonenstein y Ku, 1993).

Teoría Multifactorial de la Identidad de Género

Spence y Buckner (2000) desarrollaron el Cuestionario de Atributos Personales (PAQ), que va dirigido específicamente al conocimiento de las dimensiones de instrumentalidad y expresividad. Explican las características de personalidad deseables socialmente para cada sexo, pueden ser uno de los aspectos que contribuyen a la formación de la identidad de género, pero no el único.

Desde esta perspectiva, la identidad de género se configura como un fenómeno multifactorial estrechamente ligado al contexto social del individuo, donde los rasgos psicológicos estereotipados son introducidos como un elemento más a la hora de elaborar un juicio sobre la propia identidad (Navarro, 2009).

Teoría del Esquema de Género

La *Teoría del esquema de género* (Bem, 1974) rompe la bipolaridad entre lo masculino y lo femenino, rechazando que los roles de género sean opuestos e inherentes exclusivamente a lo biológico. Desde esta perspectiva, aunque el género se organiza en torno al sexo biológico, se considera que es aprendido (Navarro, 2009).

Dentro de este marco se elaboró el *Inventario de Roles Sexuales*, BSRI (Bem, 1974), una escala que mide el grado de tipificación de género sobre la base de la autoasignación de rasgos de personalidad instrumentales y/o expresivos, siendo éstas las dos principales dimensiones en torno a las que se organiza la identidad.

Los planteamientos expuestos desde la *Teoría del esquema de género* continúan siendo utilizados como soporte para el estudio de la identidad de género y su relación con las actitudes y la conducta (Martínez, Vera, Paterna y Alcázar, 2002).

Teoría de las Dos Culturas

Maccoby (1998) establece que como consecuencia de la segregación por sexo y la consecuente preferencia a asociarse con iguales del mismo sexo, dos culturas distintas convergen desde la infancia hasta los primeros años de la adolescencia.

La teoría de las dos culturas, concede especial importancia a las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales en la socialización de género, ya que el grupo enseña a sus miembros las conductas que caracterizan a uno y otro género (Maccoby, 2000a).

La confluencia de los factores biológicos, la socialización parental y los esquemas de género, serían responsables de la segregación por sexos y, por tanto, de las diferentes trayectorias de tipificación de género (Maccoby, 2000b).

Teoría psico-evolucionista

La *psicología evolucionista*, explica que las diferencias de género en algunos atributos psicológicos serían producto de las distintas presiones de selección que se han presentado a lo largo de la historia evolutiva de la especie humana. La conducta, de este modo, estaría sujeta a los efectos de la selección natural a través de la que los humanos y otras especies animales han desarrollado una disposición a comportarse de forma adaptativa a su contexto social (Navarro, 2009).

Haosheng (2006) indica que la falta de evidencia empírica en muchos de sus supuestos, junto a mayor peso concedido a factores genéticos y evolutivos han sido objeto de críticas, ya que existen evidencias de que el contexto y el ambiente cultural poseen una

fuerte influencia sobre la conducta humana, hasta el punto de regular buena parte de los mecanismos biológicos y evolutivos.

Teoría de los roles sociales

En las primeras formulaciones de la *Teoría de los roles sociales*, defendía que los atributos asociados históricamente con los roles de hombres y mujeres han promovido estas diferencias. Tradicionalmente ambos géneros han sido representados como dos campos opuestos con rasgos y cometidos sociales distintos (Eagly, 1987).

Integra aspectos biológicos como promotores de las diferencias físicas entre hombres y mujeres que, en interacción con factores tales como la economía, la estructura social y las creencias culturales, hacen que hombres y mujeres se acoplen mejor a unas conductas sociales que a otras, creando así las diferencias (Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004).

Conflicto de rol de género

Cuando la adhesión a los valores de género tradicionales provoca malestar psicológico en situaciones en las que las normas de género socializadas resultan desadaptativas, surge el conflicto de género. O'Neil (1990) dice que el individuo, habiendo interiorizado rasgos y roles estereotipados, siente que sus conductas, actitudes y actividades no se adecuan a sus propias creencias, lo que produce malestar. Aparece cuando los roles de género rígidos, sexistas o restrictivos provocan una limitación personal y una devaluación o desvalorización de uno mismo o de las otras personas (O'Neil, Helms, Gable, David, y Wrightsman, 1986).

O'Neil (1990) menciona que, el conflicto de rol de género puede ser experimentado como: *proceso cognitivo*: qué se piensa acerca de los roles de género y los valores vinculados a la masculinidad y feminidad; *proceso afectivo*: qué se siente acerca de los roles de género; *proceso conductual*: cómo se actúa, se responde y se interactúa con otros y uno mismo en relación a las normas de género; *proceso inconsciente*: cómo las

motivaciones no conscientes, vinculadas al género, afectan nuestra conducta y produce conflictos.

Para O'Neil, Good y Holmes (1995), el conflicto se experimenta de forma directa o indirecta en diferentes contextos, cuando el individuo:

1) Se desvía o incumple las normas de género o el código contenido en las nociones de masculinidad o feminidad.

2) Falla al tratar de alcanzar las normas contenidas en los roles de género.

3) Experimenta discrepancias entre su auto-concepto real y el auto-concepto ideal basado en los estereotipos de rol de género.

Para investigar este constructo, O'Neil desarrolló la *Escala de Conflicto de Rol de Género* que identifica cuatro patrones de conflicto experimentados por los hombres (O'Neil, Good y Holmes, 1995). La escala indaga sobre:

1) *Conflicto relacionado con el éxito, el poder y la competencia*, que involucra un temor persistente sobre el propio éxito, la obtención de poder y estatus, así como la comparación con los otros.

2) *Emotividad restringida*, que enfatiza la dificultad y miedos por expresar las emociones propias.

3) *Comportamiento afectivo limitado hacia otros hombres*, que implica la dificultad y la reserva a expresar los propios pensamientos y sentimientos hacia personas del mismo sexo.

4) *Conflicto entre trabajo y familia*, relacionado con las dificultades para equilibrar el trabajo con las relaciones familiares, lo que provoca una disminución del tiempo de ocio y relajación, así como problemas de salud como el estrés.

O'Neil (2008) expresa que la mayoría de los estudios que han medido el constructo utilizando su escala, exploran los componentes del rol de género masculino y las

consecuencias de éstos sobre el bienestar psicológico de los hombres. Sin embargo, considerando que las mujeres, al igual que los hombres, poseen o manifiestan un amplio rango de rasgos estereotipados y creencias hacia los roles de género, también pueden experimentar conflictos como resultado de su adhesión o incumplimiento a éstos.

Medición del rol de género

A continuación se muestran los instrumentos de evaluación y análisis del Rol de Género.

BEM Sex Role Inventory, BEM-SRI

El BEM Sex Role Inventory (Bem, 1974). El propósito del instrumento es tipificar los roles de género que existen dentro la agresión, se realizó una adaptación al español del BEM-SRI. En su versión original contiene tres dimensiones: masculinidad, feminidad y deseabilidad social cada una con 20 reactivos. Para la categorización de género se retoman sólo los reactivos de masculinidad y feminidad, las opciones de respuesta son tipo Likert. Esta versión fue piloteada con personas de características similares a las de la muestra final para ajustar el fraseo de los reactivos a fin de que fueran comprendidos (véase anexo 6).

Cuestionario de Atributos Personales, PAQ

El modelo planteado por Spence y Helmreich (Díaz Loving y Cubas Carlin, 1991) permitió el diseño del Instrumento de los Rasgos de Masculinidad y Feminidad. Intenta identificar los rasgos y las dimensiones de género. Es una escala compuesta por una lista de adjetivos (106 reactivos en total) con respuesta tipo Likert (véase anexo 7).

Inventario de Rol Sexual, adaptación para Chile

Por último, el Inventario de Rol Sexual (Barra, 2002) es una medida actualizada y culturalmente apropiada para Chile del Inventario de Roles Sexuales de Bem (1974). El cual está compuesto por 30 ítems que se responden en escala tipo Likert (1=nunca o casi nunca a 5=siempre o casi siempre) (véase anexo 8).

Capítulo 4. Agresión entre pares y rol de género

Agresión entre pares y rol de género

La investigación ha mostrado que la comprensión de las diferencias en la agresión mejora cuando el género se analiza dentro del contexto social y, en este sentido, es necesario atender a los roles sociales que guían e influyen en las relaciones entre las personas implicadas, o las características de la situación que pueden activar la información de género (Richardson y Hammock, 2007).

Navarro (2009) presenta la agresión entre pares como un marco en el cual es posible estudiar la forma en que las características, creencias y conflictos producto de la socialización de género contribuyen a la prevalencia del acoso y la victimización escolar, así como en la explicación de la tendencia hacia la agresión entre los jóvenes.

El sistema sexo/género, como norma social implícita, regula la manifestación de la agresividad humana, afectando el tipo y dirección 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 (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

Aun cuando existe una amplia literatura sobre el acoso escolar, es escasa la que estudia las diferencias de género (Walker, 2005; Felix y McMahon, 2006).

Agresores hombres y mujeres

Para Domínguez y Manzo (2011), es común que las mujeres agredan desde lo verbal a partir de los insultos o el hablar mal de los compañeros, a diferencia de los varones que agreden de manera física.

Cerezo (2008), los define, en términos generales, más agresivos que las mujeres y que existen diferencias en el modo en que ambos sexos expresan la hostilidad. Los agresores suelen tener mejor estatus social que las víctimas, 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 compañeros agresivos, mientras que el femenino lo está con la aceptación de los compañeros en general (Dijkstra et al., 2007; Olthof y Gossens, 2008).

Tanto hombres como mujeres ejercen todos los tipos de agresión, aunque se aprecia que las mujeres se destacan en mayor proporción que los hombres en la exclusión social y la agresión verbal y los varones ejercen la agresión directa en su modalidad de pegarle a los compañeros y amenazar a los compañeros solo por asustarlos, así como en el uso de armas (Domínguez y Manzo, 2011)

Víctimas hombres y mujeres

En todas las edades son más frecuentes las agresiones verbales (Defensor del Pueblo, 2007), pero los adolescentes refieren más agresiones físicas y las adolescentes más indirectas (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007). Para las mujeres el maltrato es más de tipo verbal y/o psicológico (Gómez, 2013).

Las víctimas mujeres sufren de todo tipo de agresiones a un nivel más alto que los hombres que aunque son maltratados en todas las manifestaciones del acoso escolar su nivel es menor que el de las mujeres (Domínguez y Manzo, 2011).

Estudiando los sexos por separado, se observan resultados similares. Exceptuando que las víctimas masculinas muestran mayor inadaptación personal, además de social y que a las víctimas femeninas se les atribuye la iniciación de las peleas, siendo significativamente más rechazadas que las acosadoras. Estos resultados pueden reflejar diferencias reales y/o deberse a las diferencias de tamaño entre los grupos, que son relativamente pequeños (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009).

Agresión entre pares desde la perspectiva de género

Esta línea de investigación, ha centrado su atención en examinar cómo las características socio-culturales y la presión ejercida influyen para que hombres y mujeres se adhieran a ciertos estándares de género, pueden influir en la conducta agresiva (Cohn y Zeichner, 2006).

Las diferencias de género parecen más relevantes en las variables relacionales, sugiriendo la importancia del contexto relacional en el acoso (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Los adolescentes (hombres) 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).

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). Para Cerezo (2008) las adolescentes que actúan como agresoras son víctimas a la vez, por tanto, podemos entender que emplean la agresividad como forma de responder a las agresiones que reciben.

Gómez (2013) encontró que en el discurso de los alumnos está muy presente la utilización de expresiones como *machos*, *gandallas*, *mala onda*, en tanto que a las niñas se les identifica de *marimachas*, señalándolas de tener fuertes actitudes y estereotipos masculinos, por lo que, de acuerdo con los testimonios de algunas víctimas, el acoso y maltrato, está relacionado con cosas “de machos”.

El género influye, por un lado, en la mayor implicación de los chicos en el acoso escolar, como expresión de la adquisición de una identidad masculina ligada a valores tradicionales. El hombre utilizaría la agresión como demostración de una posición social dominante o cuando percibe que su identidad de género es amenazada (Hernández, Vidiella, Herraiz y Sancho, 2007).

Navarro (2009) hace énfasis que las diferentes aproximaciones terminológicas y metodológicas, las diferencias en la composición de las muestras, así como las divergencias culturales hacen complicada la generalización de resultados y la comparación entre países, por lo que es difícil llegar a conclusiones claras en torno a las diferencias de género en el acoso escolar.

Por lo tanto, la existencia de distintos constructos de género, producto del largo proceso de socialización, pueden ayudar a aumentar nuestra comprensión de la agresión, en concreto: (1) la adopción o aprobación de características y conductas vinculadas a expectativas sociales sobre masculinidad y feminidad, es decir, *estereotipos de género* (Abele, 2003; Spence y Buckner, 2000; Zucker, Mitchell, Bradley, Tkachuk, Cantor y Allin, 2006); (2) las consecuencias negativas de la adhesión a roles de género restrictivos, producto del *conflicto de rol* (O’Neil y Good, 1997); y (3) el desarrollo de actitudes acerca de hombres y mujeres, entre los que puede incluirse el *sexismo* como componente afectivo (Abrams, Viki, Masser y Bohner, 2003; DeSouza y Ribeiro, 2005).

Currie et al. (2008) muestran (véase figura 3 y 4) los porcentajes de prevalencia en distintos países agresión entre pares por sexo, que está vinculado, a su vez, con el rol de género.

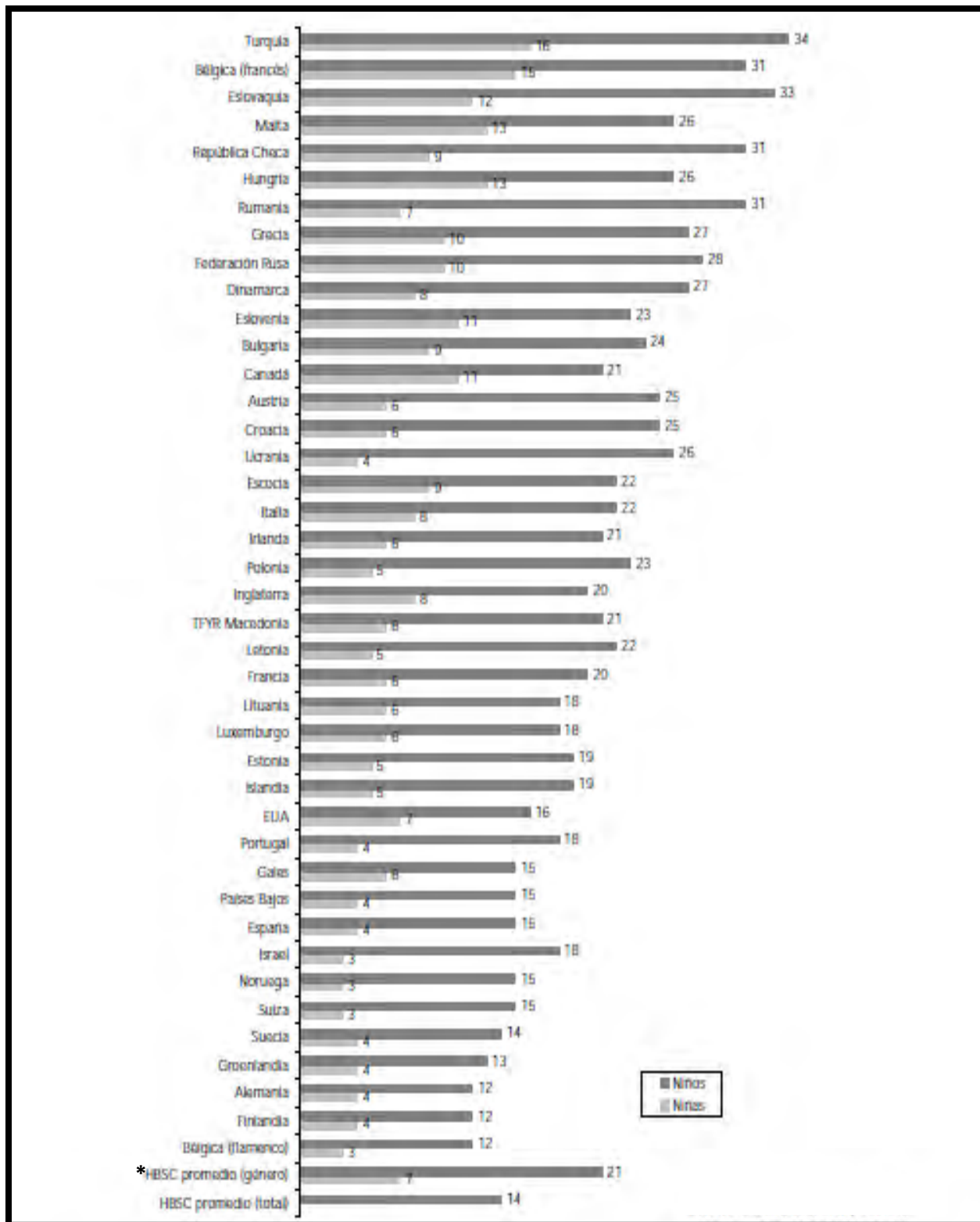


Fig. 3. Porcentaje de hombres y mujeres de 13 años en distintos países que participaron en peleas por lo menos tres veces en los últimos 12 meses. Fuente: Currie et al. (2008). *Health Behaviour in School-Aged Children

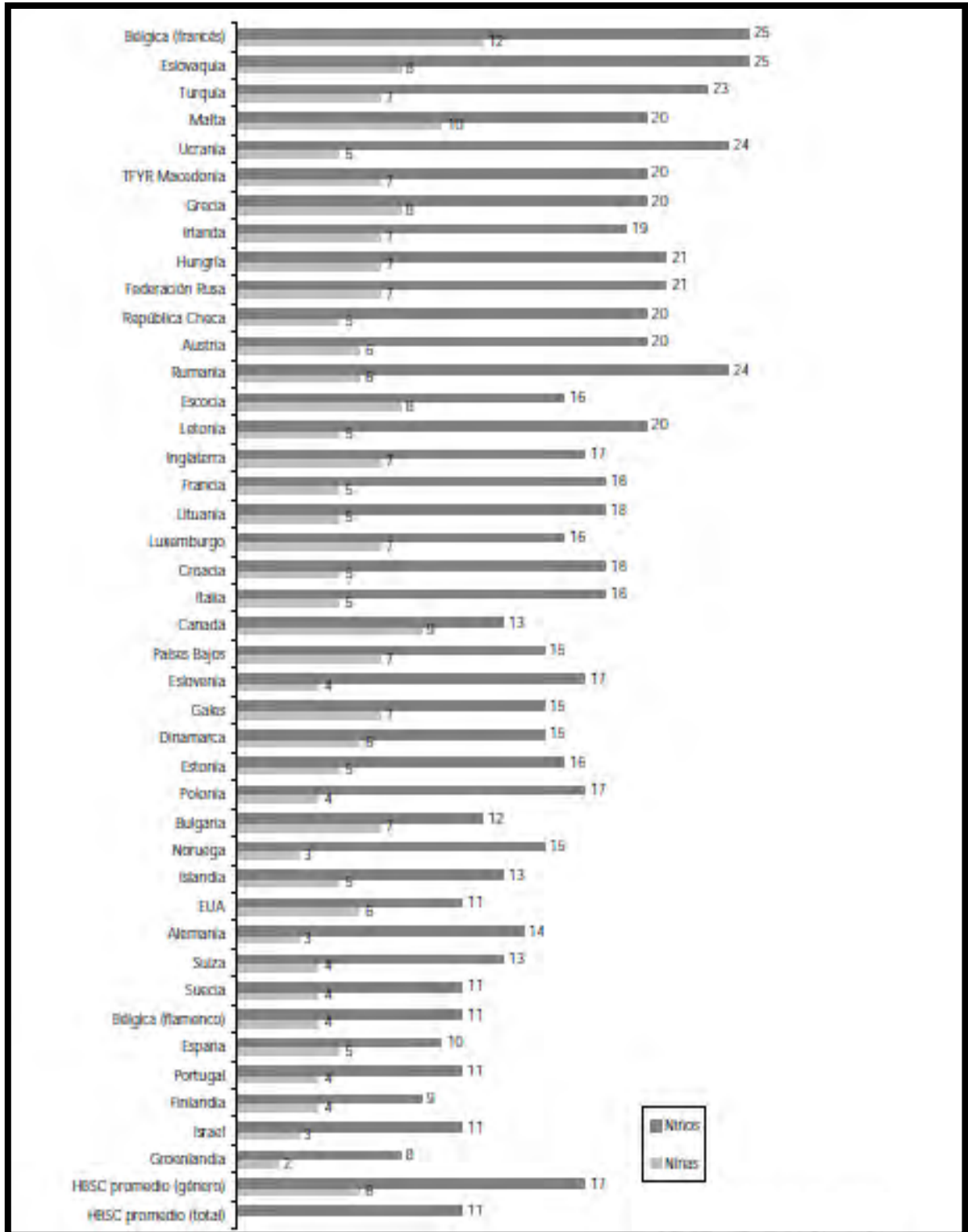


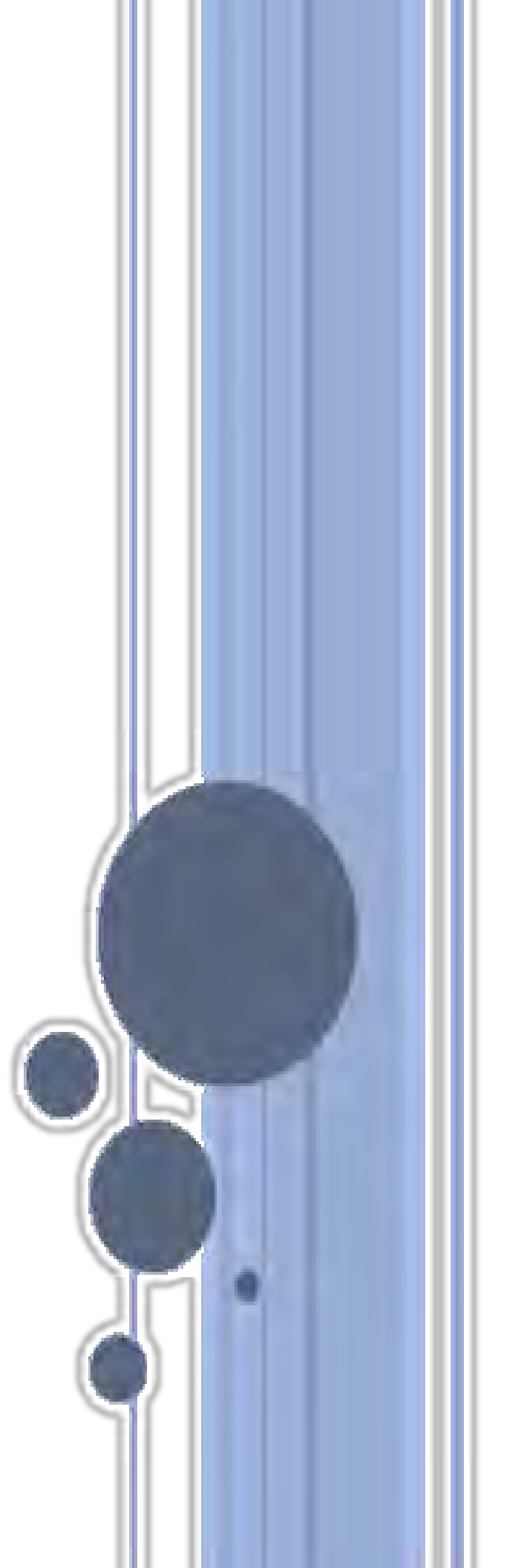
Fig. 4. Porcentaje de hombres y mujeres de 15 años en distintos países que participaron en peleas por lo menos en tres veces en los últimos 12 meses. Fuente: Currie et al. (2008).

Se muestra que hay un porcentaje elevado a la edad de 13 años, obteniendo el 34% en niños y un 16% en niñas en el país de Turquía, mientras que a la edad de 15 años se obtiene el 25% en niños y el 12% en niñas en el país de Bélgica.

En esta investigación, se puede observar que los niños obtienen el porcentaje más alto en la participación de peleas en los últimos doce meses que las niñas.

El contexto relacional es más relevante en la interacción entre género y acoso (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Pero aún existe poca investigación e información sobre esta relación entre la agresión entre pares y el rol de género en los adolescentes.

II. Investigación



Justificación

Con frecuencia, la construcción social reduce a nivel individual los sucesos violentos y los naturaliza (Ghiso, 2012). También la agresión entre pares se ha ido naturalizando. Se trata de una forma de abuso que se presenta en contextos escolares, cuyos actores son las y los niños y las y los adolescentes, y que se expresa en forma verbal y no verbal, física, psicológica y social.

Las condiciones del contexto determinan los factores de riesgo y los de protección de estos comportamientos (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008). Cohn y Zeichner (2006) han señalado que las conductas agresivas entre pares se encuentran influenciadas por las características culturales y por la presión social que se ejerce para que hombres y mujeres se adhieran a ciertos estándares de género.

En el presente trabajo se pretende evaluar la presencia de agresión entre pares que ocurre en instituciones de enseñanza secundaria, identificar el rol de género de los adolescentes y analizar su relación con la agresión entre pares. Asimismo, se intenta establecer si tal relación se presenta de manera diferente en el sector público y privado del Estado de México.

Objetivos

1. Identificar los rasgos de feminidad y masculinidad en los y las adolescentes.
2. Evaluar los roles de género de los y las estudiantes de secundaria.
3. Evaluar la relación entre el sexo y el rol de género de los y las estudiantes de secundaria.
4. Medir los tipos y niveles de agresión entre pares.
5. Identificar los actores que intervienen en la agresión entre pares.
6. Evaluar la influencia de los roles de género en la agresión entre pares en los y las estudiantes de secundaria.
7. Evaluar la relación entre el sexo y el rol de agresión en los y las estudiantes de secundaria.

8. Evaluar las diferencias entre los y las estudiantes de secundaria pertenecientes al sector público y sector privado del Estado de México, respecto a la influencia de los roles de género en la agresión entre pares.

Preguntas de investigación

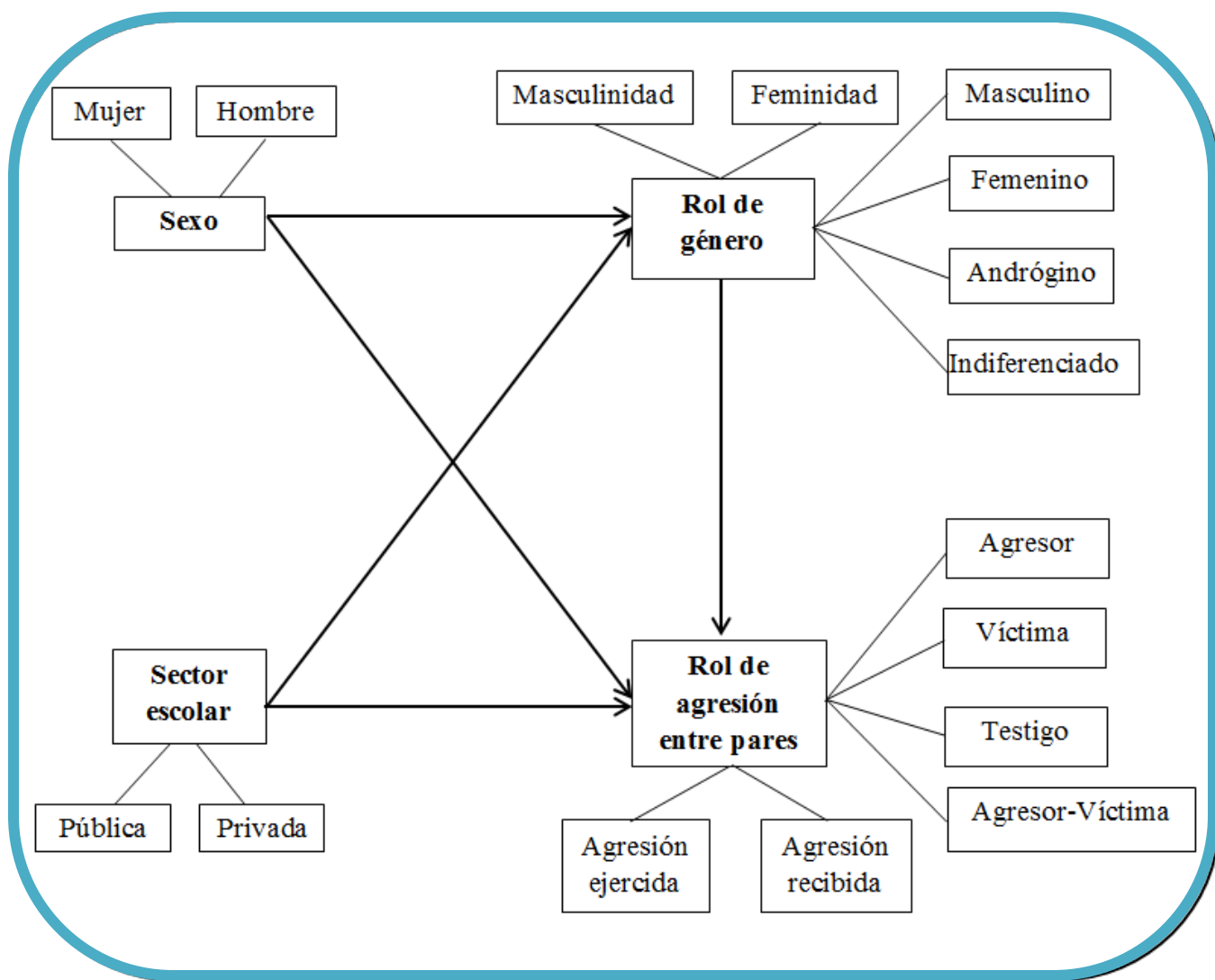
1. ¿Los rasgos de feminidad y masculinidad son similares en los y las estudiantes de secundaria?
2. ¿Cuáles son los roles de género que se presentan en los y las estudiantes de secundaria?
3. ¿Existe relación entre el sexo y el rol de género en los y las estudiantes de secundaria?
4. ¿El nivel de agresión depende del tipo de agresión entre pares que se presenta?
5. ¿Cuál es la distribución de los actores que intervienen en la agresión entre pares?
6. ¿Los roles de género influyen en la agresión entre pares en los y las estudiantes de secundaria?
7. ¿Existe relación entre el sexo y el rol de agresión entre pares en los y las estudiantes de secundaria?
8. ¿Existen diferencias entre los estudiantes de secundaria pertenecientes al sector público y sector privado del Estado de México, respecto de la influencia de los roles de género en la agresión entre pares?

Hipótesis de investigación

1. En los y las estudiantes de secundaria se presentan puntajes diferentes en los rasgos de feminidad (empatía y afectividad) y de masculinidad (autoeficacia, liderazgo, individualismo y agresividad).
2. Entre los y las estudiantes de secundaria se presentan los siguientes roles de género: masculino, femenino, andrógino e indiferenciado.
3. Existe relación entre el sexo y el rol de género en los y las estudiantes de secundaria.
4. Los puntajes de agresión ejercida (indirecta y directa) y recibida (exclusión social, verbal y física) difieren de acuerdo con el tipo de agresión.

-
5. En la agresión entre pares, la distribución porcentual de agresores, víctimas y agresores-víctimas es menor que la de los testigos.
 6. Los roles de género influyen en la agresión entre pares en los y las estudiantes de secundaria.
 7. Existe relación entre el sexo y el rol de agresión entre pares en los y las estudiantes de secundaria.
 8. Existen diferencias entre los estudiantes de secundaria pertenecientes al sector público y los que pertenecen al sector privado del Estado de México, respecto de los roles de género y de agresión entre pares.

Relaciones entre variables



Participantes

La presente investigación se realizó con una muestra no aleatoria de 410 adolescentes, 187 chicos y 223 chicas, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años (media= 13.45; ds=0.96), que estudian la educación secundaria. En cuanto al grado, 43.7% fueron de primer grado, 31.7% de segundo grado y 24.6% de tercer grado. El 49% pertenecían a dos instituciones de educación secundaria del sector público y el 51% a dos del sector privado. Las cuatro escuelas se ubicaban en el Estado de México.

Tipo de estudio

Ex post facto.

Variables

Variables independientes

- Sexo

Definición conceptual: Categoría en la que se agrupan los aspectos biológicos que definen a las personas como hombres y mujeres (Deaux y Lewis, 1985).

Definición operacional: Se evaluará con el reactivo del Cuestionario sociodemográfico correspondiente a la elección de una de dos opciones: hombre o mujer.

- Femenidad-Masculinidad

Definición conceptual: La dimensión femenina estará determinada por la posesión de características o rasgos expresivos; es descrita como emocional, sumisa, dependiente y compasiva. La dimensión masculina se construye sobre la posesión de rasgos o características instrumentales, como la dureza, la independencia, la competencia, la eficacia

y la agresividad. (Lameiras, López, Rodríguez, D'Avila, Lugo, Salvador, Mineiro y Granejo, 2002; Parsons y Bales, 1955; Ruble y Martin, 1998).

Definición operacional: Se determinaron los valores de feminidad y masculinidad con base a los puntajes obtenidos a partir del Inventario de Roles Sexuales (Bem, 1974).

- Rol de género

Definición conceptual: Categoría en la que se agrupan los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad-masculinidad y que es producto de un proceso histórico de construcción social (Deaux, 1985).

Definición operacional: Se determinaron los roles de género con base en los puntajes obtenidos en la Escalas de Masculinidad y en la de Feminidad del Inventario de Roles Sexuales. Los puntos de corte se establecieron a partir del cuartil 3 (Q₃). La combinación de ambos puntajes y el rol de género correspondiente se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.
Roles de género a partir de las escalas de Masculinidad y Feminidad del Inventario de Roles Sexuales

<i>Rol de género</i>	<i>Puntaje en masculinidad</i>	<i>Puntaje en feminidad</i>
Masculino	>Q ₃ *	<Q ₃
Femenino	<Q ₃	>Q ₃
Andrógino	>Q ₃	>Q ₃
Indiferenciado	<Q ₃	<Q ₃

Q₃*: Cuartil 3.

- Sector escolar

Definición conceptual: Origen del financiamiento de la institución educativa. Puede ser financiada con fondos públicos o privados.

Definición operacional: Se determinó con el reactivo del Cuestionario Sociodemográfico correspondiente a la elección de una de dos opciones del sector escolar: público y privado.

Variable dependiente

- Agresión entre pares

Definición conceptual: Es una forma de abuso que ocurre con más frecuencia en el ámbito escolar de niños y adolescentes. Se presenta cuando una o más personas ejercen un comportamiento lesivo, intencional y recurrente contra otro u otros individuos. Puede expresarse en diferentes formas: como agresión física, verbal, psicológica y social (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008).

Definición operacional: Se evaluará a partir de la Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes (Parada, 2000), en términos de acciones agresivas que el o la estudiante realiza en contra de otro(s) compañero(s) (agresión ejercida), y de acciones que los y las compañeros realizan en contra de él (agresión recibida).

- Rol de Agresión entre pares

Definición conceptual: Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete (2008) afirman que existen cuatro tipos de roles en la agresión entre pares para que se pueda llevar a cabo este fenómeno en el ámbito escolar y son: el agresor (individuo que ejerce agresión hacia otro), la víctima (individuo que recibe agresión de otro), el agresor-víctima (individuo que promueve la agresión y recibe agresión de otro) y el testigo (individuo que observa la agresión).

Definición operacional: Se determinaron los roles de agresión entre pares con base en los puntajes obtenidos en las escalas ERCA-Agresión Ejercida y ERCA-Agresión Recibida. Los puntos de corte se establecieron a partir del cuartil 3 (Q₃). La combinación de ambos puntajes y el rol de agresión entre área correspondiente se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.
Roles en agresión entre pares a partir de los puntajes de la ERCA-Agresión Ejercida y la ERCA-Agresión Recibida

<i>Rol de agresión entre pares</i>	<i>Puntaje de agresión ejercida</i>	<i>Puntaje de agresión recibida</i>
Agresor	>Q ₃ *	<Q ₃
Víctima	<Q ₃	>Q ₃
Agresor-Víctima	>Q ₃	>Q ₃
Testigo	<Q ₃	<Q ₃

Q₃*: Cuartil 3.

Instrumentos

Se aplicó una batería integrada por los siguientes instrumentos (véase anexo 9):

- **Cuestionario sociodemográfico.** Integrado por reactivos que evaluarán la edad, sexo, grupo y grado del o de la estudiante, por otro lado, hay reactivos sobre la localidad y el nombre de la escuela.
- **Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes, ERCA.** Corresponde a la adaptación al español del *Adolescent Peer Relations Instrument* de Parada (2000). El instrumento original está integrado por 36 reactivos agrupados en dos escalas (ERCA-Agresión y ERCA-Victimización), cada una con 18 reactivos. Las opciones de respuesta son tipo Likert, que evalúan la frecuencia con la que se presenta la acción: *Nunca o casi nunca, Rara vez, Algunas veces, Habitualmente y Siempre o casi siempre*. En ambos casos existen tres dimensiones, dependiendo del tipo de agresión: física, verbal y social.
- **Inventario de Roles Sexuales, BEM-SRI.** Fue construido por Bem (1974) para tipificar los roles de género en los integrantes de la pareja. La versión original contiene tres subescalas: masculinidad, feminidad y deseabilidad social, cada una con 20 reactivos. Gutiérrez Arenas y Reyes Jiménez (en prensa) realizaron una adaptación al español de la

del BEM-SRI, de la cual retomaron sólo los reactivos de masculinidad y los de feminidad. Las opciones de respuesta son seis: De *Nunca o casi nunca* a *Siempre o casi siempre*. Puntuaciones altas en la escala de masculinidad indican personas preponderantemente masculinas; puntuaciones altas en feminidad, preponderantemente femeninas, y altas en ambas escalas, andróginas.

Los instrumentos fueron previamente sometidos a una prueba piloto, aplicada a 25 personas con características similares a las definidas para los participantes.

Procedimiento

Se seleccionaron dos escuelas secundarias del sector privado y dos escuelas secundarias del sector público del Estado de México. Se explicó al personal directivo y docente de las escuelas los objetivos, procedimientos y alcance de la investigación. Después de obtener su autorización, se procedió a aplicar los instrumentos en las aulas de las instituciones, en los horarios definidos por éstas, y ante la presencia de las autoridades, que observaron el desarrollo del proceso. La participación de los estudiantes fue voluntaria y anónima.

Tratamiento de los datos

Se elaboró una base de datos en SPSS versión 22. Se efectuó el análisis psicométrico de las Escalas de Relaciones con Compañeros Adolescentes y del Inventarios de Roles Sexuales de Bem (Escala de Feminidad y de Masculinidad). Se obtuvieron los índices de estadística descriptiva de las variables estudiadas y se efectuaron procedimientos de estadística inferencial (chi-cuadrada, prueba t y ANOVA) para someter a prueba las hipótesis planteadas.

Resultados

ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LAS ESCALAS

Inventario de Roles Sexuales-Feminidad

Se efectuó un análisis factorial por el método de máxima verosimilitud con rotación varimax, el cual arrojó dos factores (véase tabla 3): el primero se refiere a empatía, características que tiene un individuo para percibir o sentir del otro, y el segundo factor a la afectividad, conjunto de emociones o sentimientos de una persona. Ambos factores correlacionaron significativamente. Se eliminaron los reactivos 15. (“Amo a los niños”), 17. (“Soy ingenuo (a)”), 21. (“Soy alegre”), 23. (“Soy tímido (a)”), 32. (“Actúo de forma infantil”), 37. (“Actúo de forma femenina”) y 38. (“Le caigo bien a las personas”) debido a que sus cargas factoriales fueron $<.40$. El coeficiente alpha de esta escala fue de 0.85. La correlación entre los factores fue $r = .653$, $p < .001$.

Tabla 3.

Inventario de Roles Sexuales – Feminidad

Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescala</i>	
	<i>Empatía</i>	<i>Afectividad</i>
5F. Soy sensible a las necesidades de los demás	.466	
8F. Soy compasivo(a)	.589	
10F. Me preocupo por aliviar el sufrimiento de otros	.492	
18F. Soy complaciente con la gente	.438	
19F. Soy comprensivo(a)	.680	
25F. Soy empático(a)	.444	
30F. Soy solidario(a)	.583	
33F. Soy amable	.506	
2F. Soy afectivo(a)		.435
11F. Soy cariñoso(a)		.969
13F. Soy tierno (a)		.602
	<i>Total</i>	
<i>Número de reactivos</i>	11	3
<i>% de varianza explicada</i>	42.47	18.47
<i>Alfa de Cronbach</i>	.85	.77

Inventario de Roles Sexuales-Masculinidad

El análisis factorial de máxima verosimilitud con rotación varimax del Inventario de Roles Sexuales-Masculinidad mostró cuatro factores que explicaron el 47.86% de la varianza (véase la tabla 4); el primero se refiere a la autoeficacia, caracterizada por habilidades que no requieren ayuda de otros, el segundo señala liderazgo, entendido como una habilidad de competencia hacia los demás, el tercero se refiere al individualismo, comportamientos de un individuo de acuerdo a su propio criterio, y el último es agresividad, definida por aquellos comportamientos, modos de comunicación que se basan con el uso de la agresión. Se eliminaron los reactivos 12. (“Soy dominante”), 20. (“Soy atlético (a)”), 22. (“Soy ordenado (a)”), 24. (“Tomo decisiones fácilmente”), 29. (“Actuó de forma masculina”), 34. (“Soy ambicioso (a)”) y 40. (“Estoy dispuesto (a) a tomar riesgos”) debido a que sus cargas factoriales fueron $<.40$. El coeficiente alpha de Cronbach fue de 0.85 para la escala total. Autoeficacia, liderazgo e individualismo correlacionaron fuertemente entre sí; los índices de correlación de estos tres factores con agresividad fueron bajos.

Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes, ERCA – Agresión Ejercida

El análisis factorial de máxima verosimilitud con rotación varimax de la ERCA-Agresión Ejercida mostró dos factores que explicaron el 47.37% de la varianza (véase tabla 5); el primero se refiere a la agresión indirecta de tipo social, entendida como aquellos comportamientos que son desplegados por otros para que agredan a un tercero, y el segundo son comportamientos que son desplegados directamente por el agresor. Ambos correlacionaron significativamente. Se eliminaron los reactivos 12. (“Le he pegado a un compañero.”) y 13. (“He hecho que otros compañeros ignoren a otro estudiante.”) debido a que sus cargas factoriales fueron $<.40$. El coeficiente alpha de Cronbach fue de 0.91 para la escala total. El índice de correlación entre el factor de agresión indirecta y el de agresión directa fue $r = .655, p < .001$.

Tabla 4.
Inventario de Roles Sexuales – Masculinidad
Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescala</i>			
	Autoeficacia	Liderazgo	Individualismo	Agresividad
1M. Defiendo mis propias creencias	.520			
3M. Soy independiente	.552			
4M. Sé cuándo decir que no	.682			
6M. Tengo carácter fuerte	.445			
7M. Soy firme en mis decisiones	.774			
14M. Asumo una postura ante la vida	.509			
39M. Tengo confianza en mí mismo (a)	.561			
9M. Actúo como líder		.644		
31M. Soy competitivo(a)		.430		
36M. Tengo habilidades de líder		.878		
26M. Soy autosuficiente			.620	
27M. Soy leal			.439	
28M. Soy individualista			.511	
16M. Soy agresivo(a)				.879
35M. Utilizo lenguaje vulgar (groserías)				.434
	<i>Total</i>			
<i>Número de reactivos</i>	15	7	3	2
<i>% de varianza explicada</i>	47.86	19.25	11.36	9.12
<i>Alfa de Cronbach</i>	.85	.81	.76	.64
<i>Correlaciones inter factor</i>				
<i>Autoeficacia</i>	1			
<i>Liderazgo</i>	.486*	1		
<i>Individualismo</i>	.540*	.496*	1	
<i>Agresividad</i>	.200*	.219*	.157*	1

*p<.001.

Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes – Agresión Recibida

En cuanto a la ERCA-Agresión Recibida arrojó tres factores (véase tabla 6): el primero se refiere a la exclusión social (ignorar, excluir, contraponer); el segundo factor a la verbal (burlas, comentarios ofensivos, apodos), y el tercero a la física (golpes, empujones, choques intencionales). La correlación entre el factor social y verbal fue fuertemente significativa, más alta que la correlación entre el factor físico con cada una de ellos. El coeficiente alpha de esta escala fue de 0.93.

Tabla 5.
Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes, ERCA– Agresión Ejercida
Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescalas</i>		
	Agresión Indirecta	Agresión Directa	
4E. He hecho que mis compañeros se pongan en contra de otro	.671		
6E. He chocado a propósito con un compañero mientras caminaba cerca de mí	.613		
8E. Les he dicho a mis amigos cosas sobre un compañero para meterlo en problemas	.493		
9E. Me he enfrascado en una pelea con un compañero porque no me cae bien	.555		
11E. He hecho que mis amigos digan cosas feas acerca de otro compañero	.619		
15E. Le he aventado algo a un compañero con la intención de pegarle	.584		
16E. He amenazado a un compañero con herirlo o lastimarlo	.696		
17E. He dejado fuera a un compañero de algún juego o actividad a propósito	.445		
18E. He mantenido alejado de mí a un compañero lanzándole miradas amenazantes	.679		
1E. Me he burlado de un compañero diciendo cosas sobre él.		.749	
2E. He empujado a algún compañero		.488	
3E. He hecho comentarios ofensivos sobre un compañero		.765	
5E. He hecho bromas acerca de un compañero		.626	
7E. He molestado a un compañero insultándolo		.683	
10E. He hecho comentarios ofensivos sobre cómo se ve un compañero		.603	
14E. Me he burlado de un compañero poniéndole apodos		.645	
	<i>Total</i>		
<i>Número de reactivos</i>	16	9	7
<i>% de varianza explicada</i>	47.37	23.70	23.67
<i>Alfa de Cronbach</i>	.91	.87	.87

Tabla 6.
ERCA – Agresión Recibida
Subescalas, cargas factoriales, índices psicométricos y estadísticos descriptivos

<i>Reactivos</i>	<i>Subescala</i>			
	Exclusión Social	Agresión Verbal	Agresión Física	
3R. Un compañero no ha querido ser mi amigo porque a otros no les caigo bien	.422			
6R. He sido ignorado por un compañero cuando está con sus amigos	.536			
7R. Un compañero ha inventado chistes sobre mí	.475			
9R. Un compañero ha puesto a sus amigos en mí contra	.645			
12R. Me han dejado de invitar a la casa de un compañero porque a otros les caigo mal	.551			
13R. He sido ridiculizado por mis compañeros	.500			
14R. Un compañero ha hecho que otros estudiantes digan cosas feas sobre mí	.599			
17R. Mis compañeros me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito	.554			
1R. Mis compañeros se han burlado de mí		.688		
4R. Un compañero ha hecho comentarios ofensivos sobre mí		.736		
11R. Mis compañeros han dicho cosas sobre cómo me veo que me han molestado		.530		
18R. Un compañero me ha puesto apodos que me desagradan		.431		
2R. He sido empujado por un compañero			.475	
5R. He sido golpeado o pateado fuertemente por otro compañero			.690	
8R. Un compañero ha chocado a propósito conmigo mientras caminaba cerca de él			.405	
10R. Un compañero ha dañado mis cosas a propósito			.462	
15R. Me han aventado cosas con la intención de pegarme			.456	
16R. Un compañero me ha amenazado con lastimarme físicamente			.524	
	<i>Total</i>			
<i>Número de reactivos</i>	18	8	4	6
<i>% de varianza explicada</i>	51.23	19.38	17.50	14.34
<i>Alfa de Cronbach</i>	.93	.87	.82	.83
<i>Correlaciones inter factor</i>				
<i>Exclusión social</i>		1		
<i>Agresión verbal</i>		.772*	1	
<i>Agresión física</i>		.750*	.702*	1
<i>Media (media teórica=3.5)</i>	1.72	1.58	1.95	1.63
<i>Desviación estándar</i>	.78	.78	1.02	.79

*p<.001.

PRUEBA DE HIPÓTESIS

1. Puntajes de feminidad y masculinidad

Hipótesis: En los y las estudiantes de secundaria se presentan puntajes diferentes en los rasgos de feminidad (empatía y afectividad) y de masculinidad (autoeficacia, liderazgo, individualismo y agresividad).

Se encontró que el puntaje global de Feminidad fue significativamente más alto que el de Masculinidad, considerando a la muestra total, $t(409) = 5.883$, $p < .001$ (véase tabla 7). En Masculinidad, la media más alta correspondió a Autoeficacia y la más baja a Agresividad. En Feminidad, ambas subescalas (afectividad y empatía) se ubicaron alrededor de la media teórica.

Respecto de las diferencias por sexo, las mujeres obtuvieron puntajes significativamente más altos que los hombres en las dos subescalas de Feminidad y en el total, así como en las subescalas de Autoeficacia e Individualismo de la Escala de Masculinidad. La única subescala en la que los chicos puntuaron más alto que las chicas, fue en Liderazgo, aunque la diferencia no resultó significativa. En Agresividad tampoco se encontraron diferencias.

Tabla 7.
Escalas y subescalas de Feminidad-Masculinidad
y diferencias estadísticas por sexo. Media* (desviación estándar)

Escalas	Subescalas	Total	Hombres	Mujeres	$t(408)$	Sig.
Feminidad	Empatía	3.46 (0.78)	3.32 (0.82)	3.57 (0.73)	3.241	.001
	Afectividad	3.56 (1.03)	3.35 (1.04)	3.74 (0.98)	3.865	<.001
	Total	3.51 (0.82)	3.33 (0.87)	3.65 (0.77)	3.959	<.001
Masculinidad	Autoeficacia	3.79 (0.83)	3.65 (0.91)	3.91 (0.75)	3.149	.002
	Liderazgo	3.02 (1.06)	3.08 (1.03)	2.97 (1.09)	1.047	ns
	Individualismo	3.48 (0.92)	3.34 (0.99)	3.59 (0.85)	2.738	.006
	Agresividad	2.84 (1.06)	2.79 (1.05)	2.88 (1.08)	0.801	ns
	Total	3.28 (0.69)	3.22 (0.76)	3.34 (0.63)	1.735	ns

*Media teórica=3.5.

2. Roles de género

Hipótesis: Entre los y las estudiantes de secundaria se presentan los siguientes roles de género: masculino, femenino, andrógino e indiferenciado.

Se encontró que el porcentaje de estudiantes en la categoría de roles de género fue mayor en el rol indiferenciado y menor porcentaje en los y las participantes que se identificaron con el rol de género andrógino. Hay una distribución similar entre los y las participantes que se identificaron con los roles de género masculino y femenino (véase figura 5).

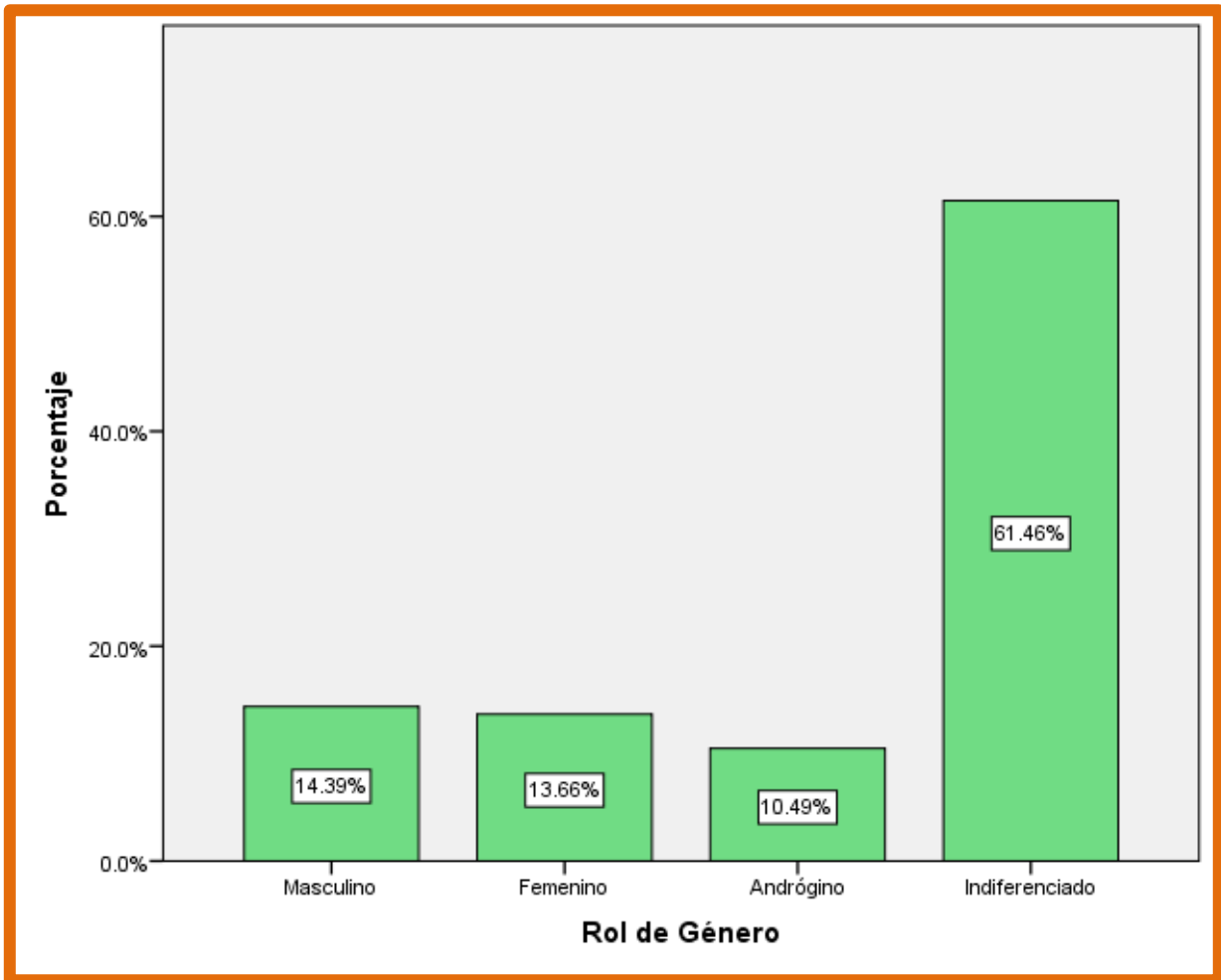


Fig. 5. Distribución porcentual de los y las participantes por rol de género.

3. Sexo y rol de género

Hipótesis: Existe relación entre el sexo y el rol de género en los y las estudiantes de secundaria.

Se encontró que la mayor parte de los participantes hombres y mujeres se quedaron en la categoría de rol de género indiferenciado con un porcentaje del 64.7%. El 13% de las participantes mujeres se identificaron con el rol de género andrógino, el cual se caracteriza por tener rasgos del rol de género masculino y femenino, mientras que los hombres que se identificaron con este rol de género son el 7.5%, son casi la mitad del porcentaje de las mujeres. En los roles de género masculino y femenino, uno de cada diez hombres se encontró en el rol de género femenino y lo mismo pasa con las mujeres, una de cada diez se identificó dentro del rol de género masculino (véase figura 6). No se encontraron diferencias significativas.

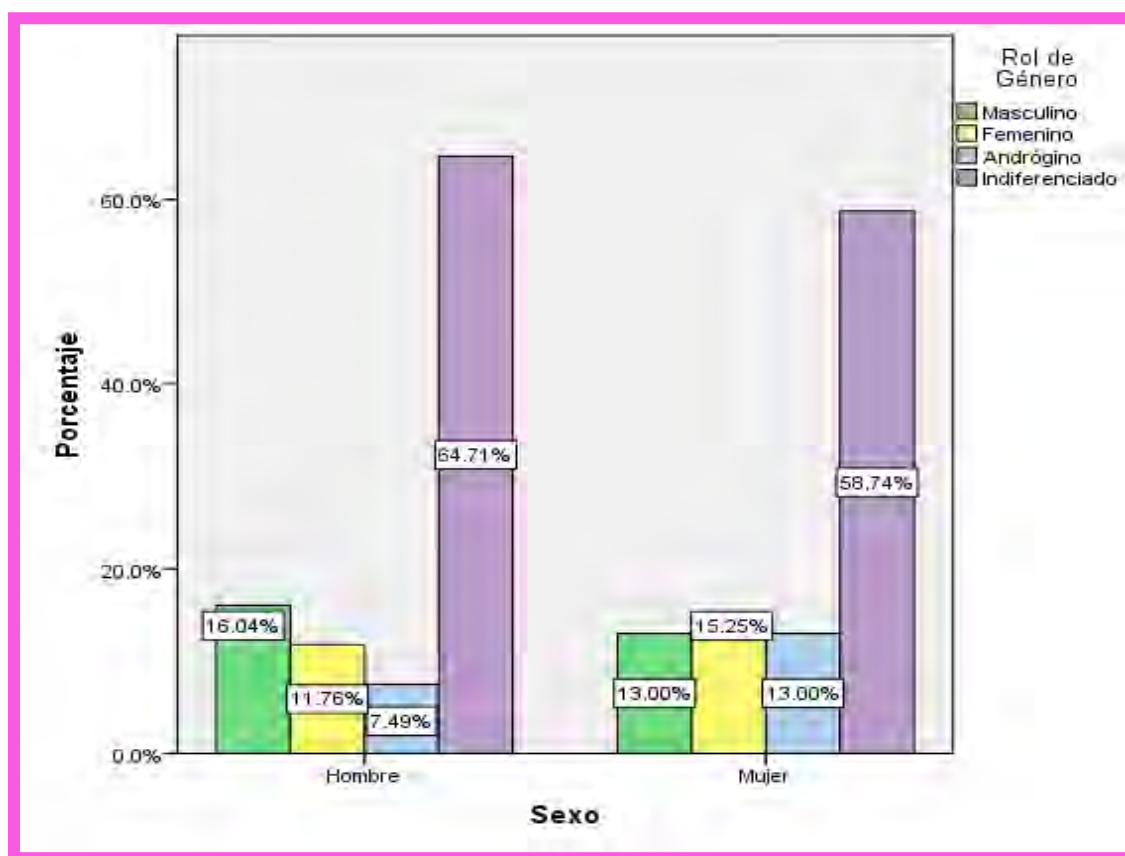


Fig. 6. Distribución porcentual de hombres y mujeres por rol de género.

4. Agresión entre pares ejercida y recibida

Hipótesis: Los puntajes de agresión ejercida (indirecta y directa) y recibida (exclusión social, verbal y física) difieren de acuerdo con el tipo de agresión.

Se encontró que, en el nivel de agresión ejercida por el agresor, la agresión directa fue más alta en comparación con la agresión indirecta, en tanto a la agresión recibida, se recibe más agresión verbal que exclusión social, seguida por la agresión física (véase tabla 8).

Tabla 8.
Medidas descriptivas obtenidas por los y las participantes en la ERCA-Agresión Ejercida y ERCA-Agresión Recibida.

Tipo de agresión	Agresión ejercida			Agresión recibida			
	Directa	Indirecta	Total	Exclusión Social	Verbal	Física	Total
Media	2.25	1.58	1.92	1.58	1.95	1.64	1.72
<i>D_s</i>	1.04	0.76	0.82	0.78	1.02	0.79	0.78

5. Roles de agresión entre pares

Hipótesis: En la agresión entre pares, la distribución porcentual de agresores, víctimas y agresores-víctimas es menor que la de los testigos.

Los resultados obtenidos mostraron que el 63.17% de los y las adolescentes se ubicaron en el rol de testigo; la distribución porcentual de agresores, víctimas y agresores-víctimas fue mucho menor (véase figura 7), $\chi^2_{(3)} = 292.146$, $p < .001$.

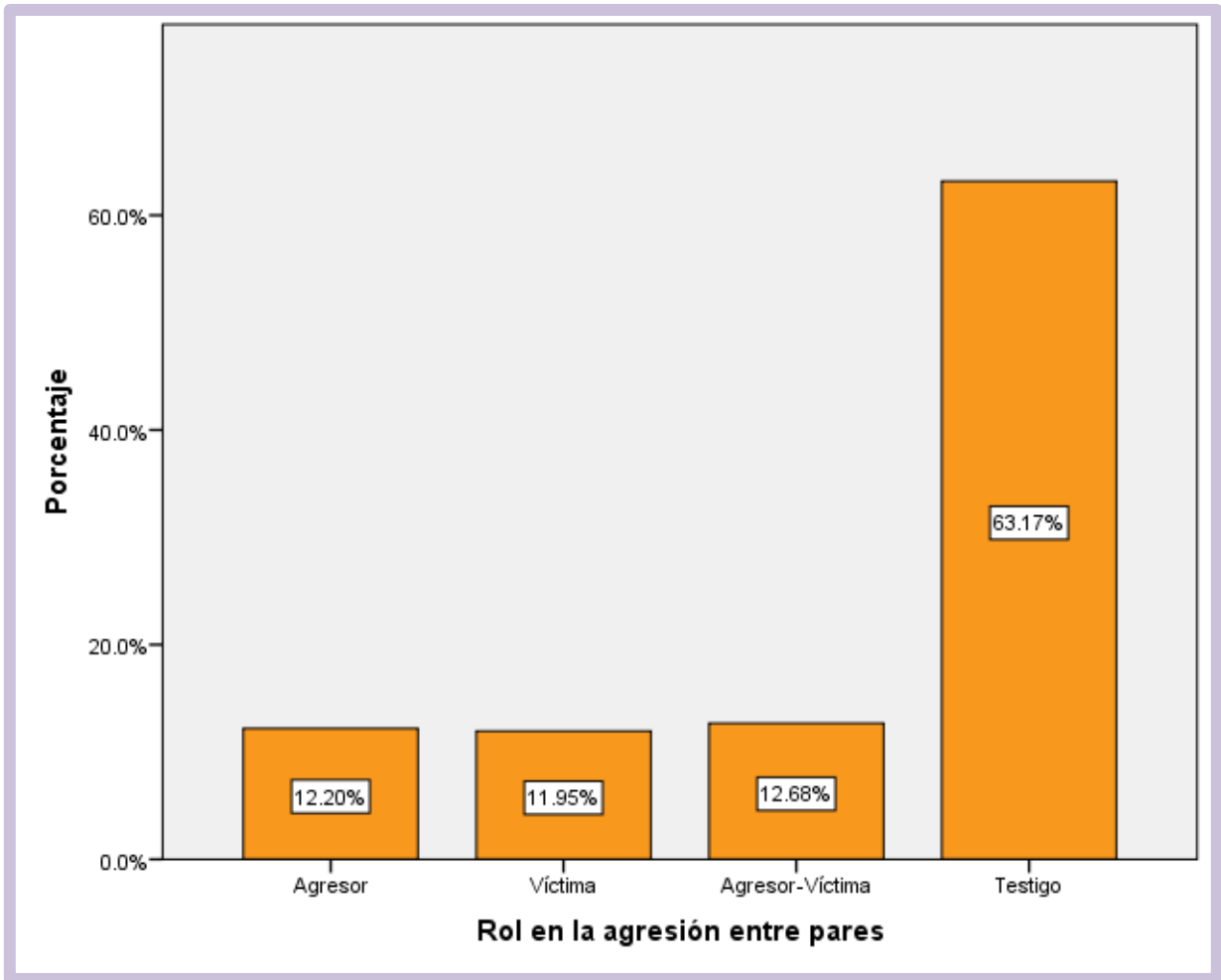


Fig. 7. Distribución porcentual de los y las participantes por rol en agresión entre pares.

6. Roles de género y agresión entre pares

Hipótesis: Los roles de género influyen en la agresión entre pares en los y las estudiantes de secundaria.

Se encontró que dentro del 54.5% de los y las participantes que se ubicaron en el género masculino juegan un papel de agresor, mientras que el 61.5% de los y las participantes que se ubicaron en el género femenino, juegan el rol de víctima, $\chi^2_{(6)}=16.107$, $p= .013$. Los y las participantes que se ubicaron en el género andrógino e indiferenciado, tienen porcentajes similares en los roles de agresor, víctima y agresor-víctima (véase figura 8).

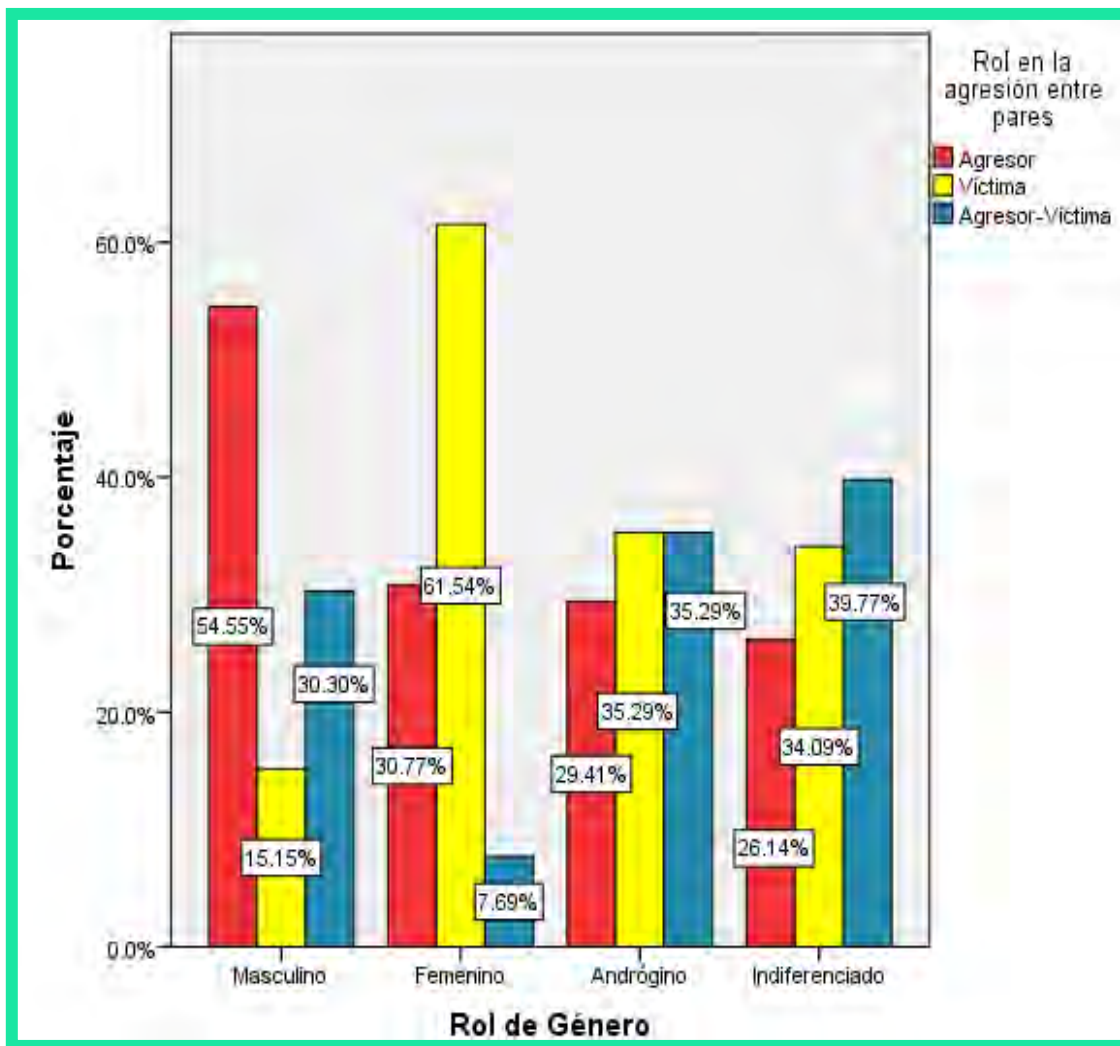
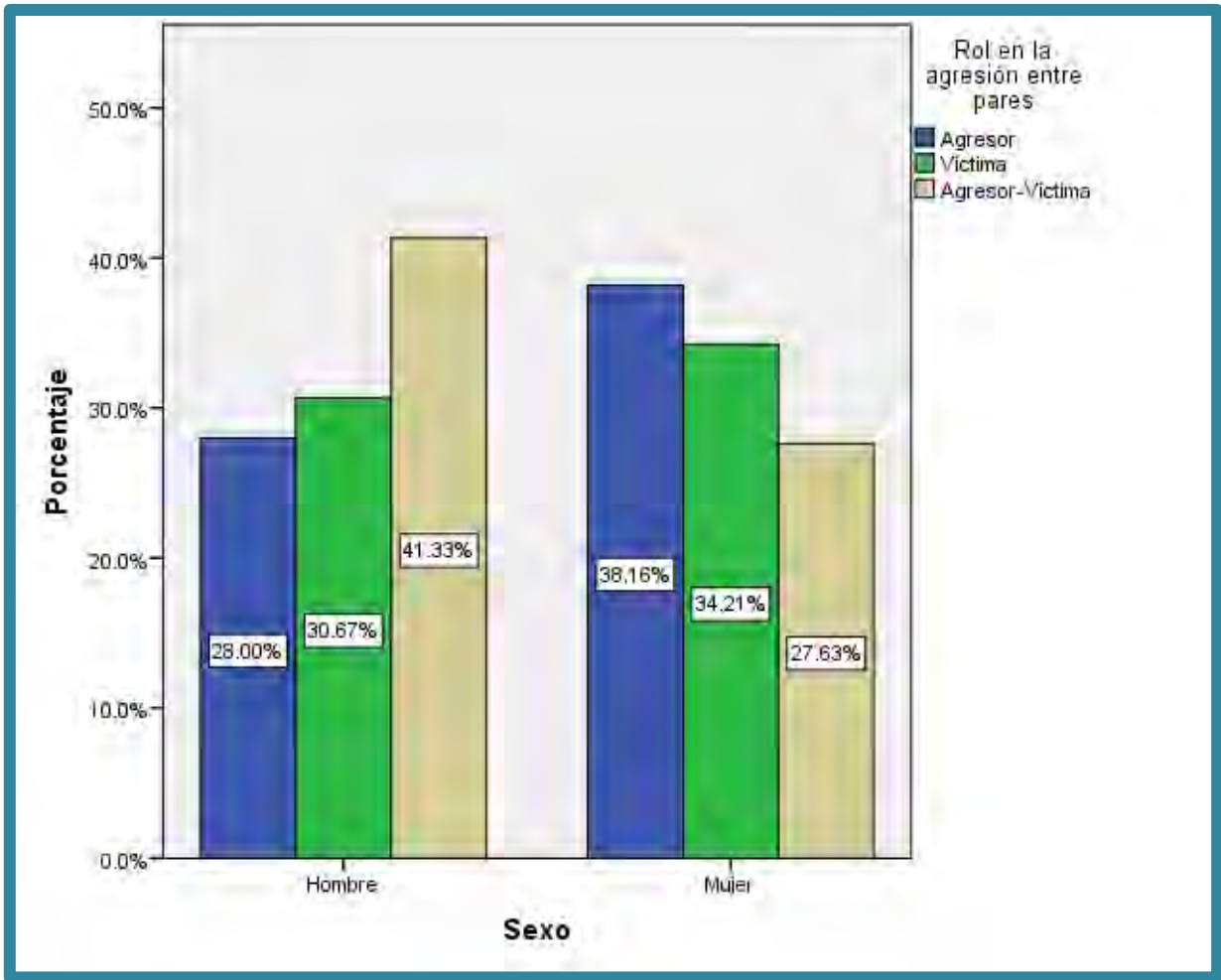


Fig. 8. Distribución porcentual de los roles en agresión a partir del rol de género.

7. Sexo y agresión entre pares

Hipótesis: Existe relación entre el sexo y el rol de agresión entre pares en los y las estudiantes de secundaria.

Se encontró que el 38.1% de las mujeres juegan un rol agresor en la agresión entre pares, porcentaje mayor que el de los hombres. Lo contrario ocurrió en el rol agresor-víctima, ya que el porcentaje de los hombres fue de 41.3% y el porcentaje de las mujeres fue del 27.6%. En cuanto al rol de víctima, hombres y mujeres tuvieron un porcentaje similar. Las diferencias no se encontraron estadísticamente significativas (véase figura 9).



Se compararon hombres y mujeres de acuerdo a sus puntajes de agresión ejercida (directa e indirecta) y la recibida (exclusión social, verbal y física). Los hombres y las mujeres expresaron niveles más altos de agresión verbal, seguida por los hombres y las mujeres en la agresión física y por último, los hombres y las mujeres en la exclusión social. En cuanto a la agresión ejercida no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres (véase tabla 9).

Tabla 9.
Relación entre sexo y Agresión Ejercida y Agresión Recibida.

Tipos de Agresión	Sexo			Prueba estadística
	Hombre	Mujer		
	Media (Ds)	Media (Ds)		
Agresión ejercida	Directa	2.34(0.99)	2.18(1.07)	ns
	Indirecta	1.58(0.73)	1.58(0.79)	ns
Agresión recibida	Exclusión Social	1.60(0.79)	1.57(0.77)	$t_{(408)}=2.514, p=.012$
	Verbal	2.09(1.06)	1.84(0.97)	$t_{(408)}=2.794, p=.005$
	Física	1.76(0.92)	1.54(0.67)	$t_{(338)}=2.725, p=.007$

Se efectuó una comparación sobre los puntajes de agresión ejercida (directa e indirecta) y recibida (exclusión social, agresión verbal y agresión física) en los diferentes roles de género: masculino (M), femenino (F), andrógino (A) e indiferenciado (I) (véase tabla 10). El ANOVA de un factor mostró que los roles de género tuvieron un efecto significativo en la agresión directa, $F_{(3,406)}=9.086$, $p<.001$, e indirecta, $F_{(3,406)}=7.813$, $p<.001$. Los análisis post hoc efectuados utilizando el criterio HSD de Tukey, indicaron que tanto en la agresión ejercida directa como en la indirecta, quienes jugaban un rol masculino, tuvieron significativamente puntajes más altos que los y las que jugaban un rol femenino o un rol indiferenciado. En la agresión recibida no se encontraron diferencias significativas por rol de género; sin embargo el rol indiferenciado mostró puntajes más altos que los otros roles en las tres subescalas.

Tabla 10.
Relación entre los tipos de agresión y el rol de género. Media (Ds)

Tipos de agresión	Rol de género				Prueba estadística	Pruebas Post Hoc de Tukey	
	Masculino (M)	Femenino (F)	Andrógino (A)	Indiferenciado (I)			
Agresión ejercida	Directa	2.83 (1.19)	1.88 (0.81)	2.23 (0.88)	2.21 (1.02)	$F_{(3,406)} = 9.086$, $p<.001$	M-F, $p<.001$ M-I, $p<.001$
	Indirecta	1.95 (0.95)	1.28 (0.37)	1.62 (0.58)	1.56 (0.78)	$F_{(3,406)} = 7.813$, $p<.001$	M-F, $p<.001$ M-I, $p=.002$
Agresión recibida	Exclusión Social	1.53 (0.70)	1.44 (0.75)	1.58 (0.74)	1.63 (0.80)	ns	
	Verbal	1.79 (0.89)	1.76 (0.85)	1.88 (1.01)	2.04 (1.07)	ns	
	Física	1.63 (0.77)	1.59 (0.89)	1.59 (0.65)	1.66 (0.79)	ns	

8. Diferencias por sector escolar

Hipótesis: Existen diferencias entre los estudiantes de secundaria pertenecientes al sector público y los que pertenecen al sector privado del Estado de México, respecto de los roles de género y de agresión entre pares.

Se compararon las frecuencia de roles de género entre estudiantes del sector público y del sector privado. La prueba chi-cuadrada mostró que el rol de género indiferenciado fue el más frecuente en las instituciones públicas que en las privadas, en tanto que el rol de género femenino tuvo una frecuencia mayor en las escuelas privadas, $\chi^2_{(3)}=19.934$, $p < .001$ (véase figura 10).

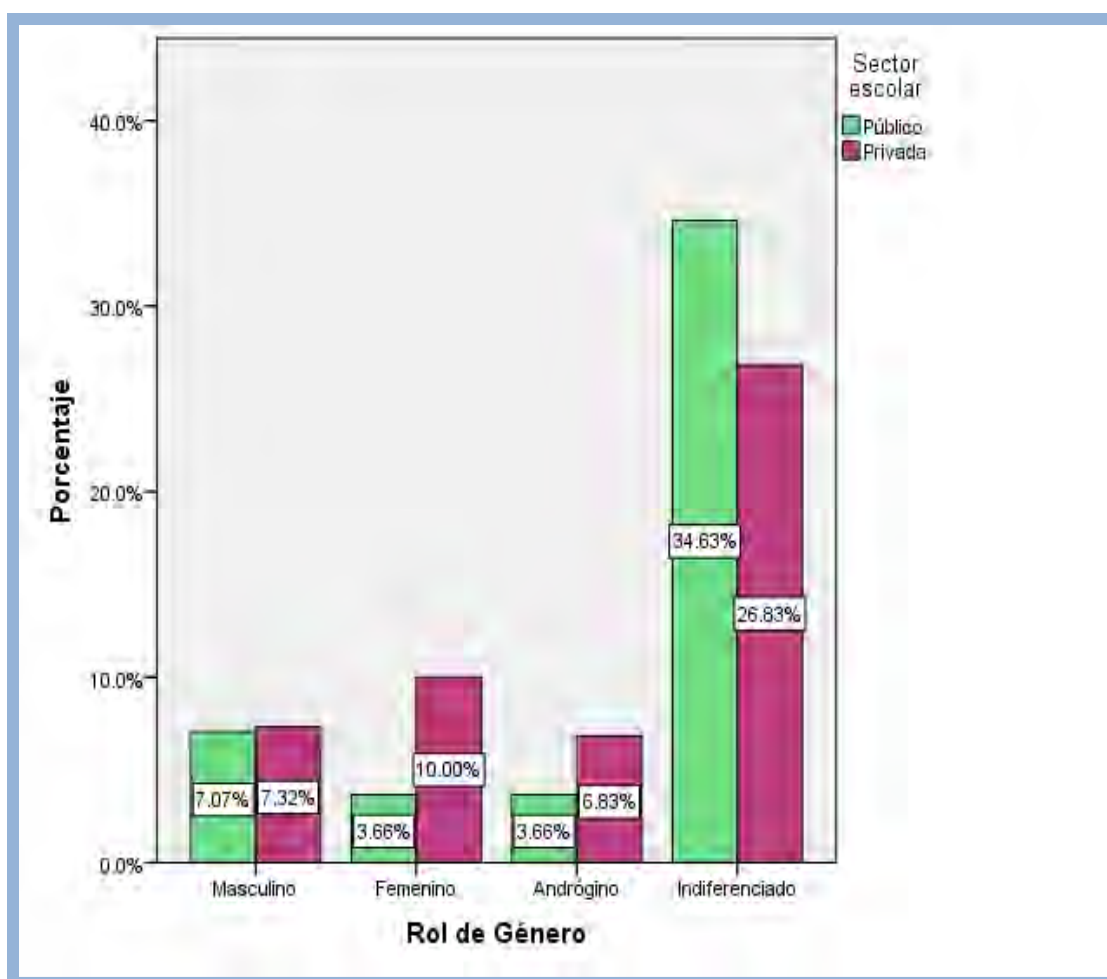


Fig. 10. Distribución porcentual de los roles de género por sector escolar.

Se efectuó un análisis similar respecto de la frecuencia de los roles de agresión entre los y las estudiantes de escuelas públicas y privadas y no se obtuvieron diferencias significativas.

Discusión

Uno de los objetivos de la presente investigación fue evaluar las características de género que presentan los chicos y las chicas que estudian el nivel de enseñanza secundaria. El género se definió en términos de la presencia de características femeninas y masculinas, las cuales están determinadas por la existencia de una construcción social de ser hombre y ser mujer (Navarro, 2009). Los rasgos femeninos que se evaluaron fueron empatía y afectividad, determinados por características expresivas, en tanto que los rasgos masculinos medidos fueron autoeficacia, liderazgo, individualismo y agresividad, es decir, características instrumentales (Lameiras, López, Rodríguez, D'Avila, Lugo, Salvador, Mineiro y Granejo, 2002; Parson y Bales, 1955; Ruble y Martin, 1998). Estos rasgos son similares a los que Cabral y García (1998) presentan en su esquema comparativo sobre ser femenina y ser masculino.

Se observó que las y los estudiantes en general se autoevaluaron más alto en los rasgos de feminidad que de masculinidad, y que las chicas tendieron a puntuar por arriba que los hombres no sólo en los rasgos femeninos sino también en los masculinos, en particular en autoeficacia y con excepción de liderazgo. Estos hallazgos muestran que las adolescentes empiezan a romper los estereotipos tradicionales de género, ya que, además de percibirse como empáticas y afectivas, se ven como seres individuales y capaces. Estudios de seguimiento permitirán evaluar el desarrollo del empoderamiento en las mujeres jóvenes y adultas.

A partir de los puntajes de feminidad y masculinidad se determinaron los roles de género: femenino, masculino, andrógino e indiferenciado. La mayoría de los y las estudiantes se ubicaron en esta última categoría. Una posible explicación de este hallazgo es que los y las participantes se encuentran en la adolescencia, etapa en la que se está construyendo la identidad biopsicosocial (Díaz, 2006); sin embargo, Hughes y Seta (2003) reportaron que en su investigación los chicos y chicas entre 10 y 11 años poseían ya fuertes

actitudes estereotipadas. Rodríguez (2007) expone que la identidad de género no es fija, ni homogénea, ni consistente a través del tiempo. Es necesario evaluar la identidad de género en términos del grado en que los y las adolescentes se adaptan a sus propias concepciones sobre los roles de género, así como analizar la variabilidad individual en la construcción de la propia identidad (Corby, Hodges y Perry, 2007).

En cuanto al rol de género femenino y masculino, el porcentaje entre chicos y chicas resultó similar. Se esperaba que los chicos se identificaran mayormente con el rol masculino y las chicas, con el femenino, de tal manera que para uno y otro sexo estuviera condicionada la forma en que sienten, perciben y actúan (Eagly, Wood y Johannesen-Schmidt, 2004). Los resultados confirmaron que sexo no es género y que el sexo (una característica biológica) no determina el género (conductas, roles y características dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos). Haosheng (2006) señala la fuerte influencia que tiene el contexto y el ambiente cultural, en particular la escuela, en la conducta humana. Maccoby y Jacklin (1974) mostraron que desde la infancia hasta la edad adulta, hombres y mujeres poseen más similitudes que diferencias en las habilidades cognitivas, comunicación verbal y no verbal, agresión, liderazgo, autoestima, razonamiento moral y conducta motora. En la actualidad, las actividades que realizan hombres como mujeres les llevan a adquirir habilidades o características tradicionalmente asignadas al rol femenino o masculino, lo cual ha propiciado el cuestionamiento de los estereotipos de género.

El segundo propósito de la presente investigación fue estudiar la agresión entre pares y el rol que juegan los y las adolescentes en ella. Se encontró que la agresión ejercida directa fue más alta que la indirecta, probablemente por la carga social que existe en torno a que el agresor no debe mostrar debilidad y por su necesidad de reconocimiento. De acuerdo con Gómez (2013), ser agresivo es tener un lugar asegurado en el espacio escolar. Respecto de la agresión recibida, el porcentaje más alto se observó en la agresión verbal. Al parecer, las víctimas son más susceptibles a este tipo de agresión, ya que suelen mostrar inferioridad física, psicológica o social, un nivel de autoestima bajo o la incapacidad de adaptación al contexto escolar (Loredo-Abdalá, Perea-Martínez y López-Navarrete, 2008). CEAMEG (2011) reportó datos similares, ya que los alumnos abusados señalaron haber sido

insultados, nombrados con apodos e ignorados, en tanto que para las alumnas el mayor abuso fue que hablaran mal de ellas o que no las tomaran en cuenta.

A partir de los puntajes obtenidos por los y las participantes en agresión ejercida y recibida, se definieron los roles de agresión: agresor, víctima, agresor-víctima y testigo. Un agresor-víctima es aquel que promueve la agresión, pero que también la recibe. Según Stephenson y Smith (1989) son los menos populares entre los compañeros. Son físicamente más fuertes, activos, asertivos y con mayor autoestima que la víctima típica; son provocados con facilidad y provocan, a su vez, a sus compañeros (Hernández, 1999; Pikas, 1989). Es común que compartan las características, necesidades, motivaciones y reacciones de los agresores (Olaiz, Rivera, Shamah, Rojas, Villalpando y Hernández, 2006).

La mayor parte de los y las participantes se ubicaron en el rol de testigos. Se vinculan de manera indirecta con el acoso escolar, pero de alguna forma son partícipes de éste (Valadez, Barragán, González, Fausto y Barajas, 2008). Trianes (2000) argumenta que quienes se encuentran en este rol temen volverse víctimas y tienen la necesidad de ser aceptados por el líder agresor.

La meta final de esta investigación de tesis fue analizar la relación entre los roles de género y los roles de agresión en los y las estudiantes de secundaria, ya que existen pocos trabajos que aborden este fenómeno (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). El rol de agresor tiene características que se ubican tradicionalmente en el rol de género masculino y el rol de víctima, en el femenino. Además, los agresores suelen tener mejor estatus social que las víctimas (Cerezo, 2008), pero las causas de la popularidad difieren según el género (LaFontana y Cillesen, 2002).

Se encontró que los y las estudiantes con roles de género andrógino o indiferenciado se ubicaron mayormente en el rol de agresor-víctima. Estos roles de género incluyen características tanto masculinas como femeninas, por lo que es posible que ejerzan agresión (tradicionalmente un rasgo masculino), pero también la reciban (femenino).

Para Cerezo (2008), los hombres son, en términos generales, más agresivos que las mujeres; sin embargo, en el presente estudio no se encontraron diferencias significativas en agresión por sexo: hombres y mujeres ejercen y reciben agresión de manera similar.

Jacinto y Aguirre (2014) sostienen que los alumnos de secundaria se encuentran sumergidos en diferentes contextos en su vida cotidiana: el mundo, el país, la colonia, la familia, y sobre todo, la escuela y los amigos; todo lo que pase o deje de pasar en estos contextos influirá directa o indirectamente sobre ellos. En este sentido, se analizó el efecto del tipo de institución educativa, pública o privada, a la que asisten los y las participantes, en cuanto a los roles de género y de agresión. No se encontraron diferencias en los roles masculino, femenino y andrógino, pero sí en el indiferenciado, el cual tuvo mayor presencia en el sector público que en el privado. Este hallazgo podría atribuirse a que, en las escuelas privadas donde se aplicaron los instrumentos, las mujeres y los hombres tomaban clase en salones diferentes, lo que probablemente permitió reafirmar las características femeninas y masculinas tradicionales. Respecto de los roles de agresión, en ambos sectores escolares se observaron porcentajes similares de agresores, víctimas, agresores-víctimas y testigos, a pesar de que se esperaba que quienes estudiaban en escuelas privadas fueran menos activos en el fenómeno de la agresión entre pares, en comparación con los y las estudiantes de escuelas públicas.

Conclusiones

La agresión entre pares constituye un preocupante problema social, frecuentemente invisibilizado, con graves consecuencias para los adolescentes y para la sociedad en su conjunto. Los resultados obtenidos en la presente investigación mostraron que los y las adolescentes viven de manera similar el fenómeno de la agresión entre pares en las escuelas de enseñanza secundaria, tanto del sector público como en el privado. Ellas y ellos están sujetos a una estructura social, con normas y estereotipos que deben observar para ser aceptados, aun cuando no sean de su agrado. Nuestros hallazgos refuerzan la necesidad de “desnormalizar” la agresión entre pares y evitar que forme parte de la vida de los y las adolescentes.

La adolescencia es la etapa de la vida en la que los chicos y las chicas construyen su identidad, por lo que es fundamental eliminar los tabúes y estereotipos asociados con los roles de género tradicionales, que restringen su pleno desarrollo.

La relación entre los roles de género y la agresión entre pares requiere aún más investigación. Navarro (2009) hace énfasis en que las diferentes aproximaciones terminológicas y metodológicas, las diferencias en la composición de las muestras, así como las divergencias culturales hacen complicada la generalización de resultados.

Un medio para prevenir, controlar y erradicar la agresión entre pares y los estereotipos tradicionales de género es la implementación de programas y talleres, donde se resuelvan dudas de los y las chicas y ofrezca la posibilidad de compartir sus experiencias de vida en torno a la agresión y el género. Podrían plantearse capacitaciones similares para docentes y para padres-madres de familia, que les ayuden a enfrentar exitosamente estos fenómenos con sus hijas e hijos.

Limitaciones del estudio

En el estudio se presentaron algunas limitaciones que se señalan a continuación:

- En una de las escuelas privadas, los directivos decidieron que la psicóloga de la institución sería quien aplicaría la batería a los alumnos. La investigadora dio las indicaciones de aplicación a la psicóloga; sin embargo, no se tuvo la seguridad de que ella hubiera contestado las preguntas que los y las estudiantes hubieran podido hacer respecto de los reactivos.
- Otra situación que no pudo ser contralada fue que en las instituciones privadas las alumnas tomaban clase en un aula diferente y apartada del aula de los alumnos. Esta separación por sexo pudo haber influido en los resultados relativos a los roles de género y de agresión.

Referencias

- Abele, A. E. (2003). The dynamics of masculine-agentic and feminine-communal traits: findings from a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 768-776.
- Abrams, D., Viki, G. T., Masser, B. y Bohner, G. (2003). Perception of stranger and acquaintance rape: the rol of benevolent and hostile sexism in victim blame and rape proclivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 11-125.
- Aguilera, R., Rupp, D. E., Williams, C. A., & Ganapathi, J. 2007. Putting the s back in corporate social responsibility: A multilevel theory of social change in organizations. *Academy of Management Review*, 32(3): 836-863.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Amâncio, L. (1993). Stereotypes as ideologies. The case of gender categories. *Revista de Psicología Social*, 8(2), 163-170.
- Anderson, M., Kaufman, J., y Simon T. R. (1994-1999). School-associated violent deaths in the United States. *Journal of the American Medical Association (JAMA) 2001*, 286, 2695-2702.

-
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baron, R. A. y Richardson, D. (1994). *Human Aggression*. New York: Plenum.
- Barra, E. (2002). Construcción de un Inventario de Rol Sexual en universitarios chilenos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* (2° época), 4, 11-19.
- Barri, F. (2006). *SOS Bullying: prevenir El Acoso Escolar*. Madrid: Praxis.
- Beal, C. R. (1994). *Boys and girls: the development of gender roles*. New York: McGraw-Hill.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Berkowitz, L. (1996). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Björkqvist, K. (1997). The inevitability of conflict but not of violence: theoretical considerations on conflict and aggression. En D. P. Fry y K. Björkqvist (Eds), *Cultural variation in conflict resolution: alternatives to violence* (pp. 25-36). Mahwah: Lawrence Associates.
- Blanco, M. y García, S. (2006). *Relaciones de violencia entre adolescentes*. Buenos Aires: Espacio.
- Blazina, C., Pisecco, S. y O'Neil, J. M. (2005). An adaptation of the Gender Role Conflict Scale for Adolescents: Psychometric issues and correlates with psychological distress. *Psychology of Men and Masculinity*, 6, 39-45.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Bushman, B. J. y Anderson, C. A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review*, 108, 273-279.

-
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Cabral, B. E., y García, C. T. (1998). Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o Identidades de Género. Recuperado de http://www.fongdcam.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/A_CONCEPTOS_BASICOS/Masculino_femenino_y_yo_Identidad_o_identidades_de_genero.pdf
- Cairns, R. B. (1986). An evolutionary and developmental perspective on aggressive patterns. En C. Zahn-Waxler, E. M. Cummings, y R. Iannotti (Eds.). *Altruism and aggression: biological and social origins* (pp. 58-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cajigas, N., Kahan, E., Luzardo, M., Najson, S., y Zamalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares adolescentes y principales resultados. *Acción Psicológica*, 3(3), 173-186.
- Campbell, A. (2004). Female competition: Causes, constraints, content and contexts. *The Journal of Sex Research*, 41(1), 16-26.
- 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.
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdad de género en la violencia entre escolares. *Información Psicológica*, 94, pp. 49-59.
- Cervantes, L. E. y Estrada, R. (2013). *Una propuesta para identificar, clasificar y tipificar el Bullying (Acoso Escolar)*. Trabajo presentado en el Congreso Virtual Internacional sobre Derecho y Política, Ciudad Juárez. Recuperado de <http://www.cenid.org.mx/cidp/memorias/index.php/CIDP/article/viewFile/15/15>
- Cohn, A. y Zeichner, A. (2006). Effects of masculine identity and gender role stress on aggression in men. *Psychology of Men and Masculinity*, 7(4), 179-190.

-
- Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG). (2011). *Estudio sobre violencia entre pares (Bullying) en las escuelas de nivel básico en México: información analítica 2011*. México.
- Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity: an exception to a famous dictum?. *Psychological bulletin*, 80, 389-407.
- Corby, B. C., Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (2007). Gender identity and adjustment in Black, Hispanic, and White preadolescents. *Developmental Psychology*, 43(1), 261-266.
- Cuadrado, I. (2007). Estereotipos de género. En J.F. Morales, E. Gaviria, M.C. Moya, y I. Cuadrado (Coords), *Psicología Social*. (pp. 243-265).Madrid: Mc Graw Hill.
- Currie, C. *et al.* (eds.) (2008). *Inequalities in young's people health. Health Behavior in School-Aged Children International Report From the 2005/2006 Survey*, Ediburgo: CAHRU/University of Edinburgh. Recuperado de:
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf
- Deaux, K. y Lewis, L. (1985). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 991-1004.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire, vol 2: Le désordre des choses*, Col. Actions Sociales/Confrontations, París: ESF.
- 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 Río, P. (1999). El cambio histórico-cultural y las identidades de género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo. *Cultura y Educación*, 14(15), 147-176.

-
- DeSouza, E. R. y Ribeiro, J. (2005). Bullying and sexual harassment among Brazilian high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(9), 1018-1038.
- Díaz, J. (2006). Identidad, Adolescencia y Cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 431-457.
Recuperado de:
<http://evaluaciondocente.sep.gob.mx/materiales/SANCHEZJOSEFINAIDENTIDADADOLESCENCIAYCULTURA.pdf>
- Díaz-Aguado, Ma. J. (2005). *Prevención de la violencia y la exclusión a través de la intervención familiar*. Ponencia presentada en la IX Reunión Internacional sobre biología y sociología de la violencia. Centro Reina Sofía. Valencia 6-7 Octubre de 2005.
- Diaz Loving, R., y Cubas Carlin, E. (1991). Sexualidad, géneros y premisas socioculturales. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 7, 63-70.
- Diekman, A. B. y Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1171-1188.
- 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.
- Domenach, J. M. et al. (1981). *La violencia y sus causas*, s.l.e: UNESCO, p. 36.
- Domínguez, F., Manzo, M. C. (2011). Las manifestaciones del bullying en adolescentes. *Uaricha Revista de Psicología (Nueva época)*, 8(17), 19-33.
- Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

-
- Eagly, A. H., Wood, W. y Johannesen-Schmidt, M. C. (2004). *Social role theory of sex differences and similarities*. En A.H. Eagly, A.E. Beall y R.J. Sternberg (Eds) *The psychology of gender*. New York: Guilford Press.
- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Enríquez, E. (1989). “El trabajo de la muerte en las instituciones”, en Käes, René, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Barcelona: Paidós.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and victimization: what have we learn and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- 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.
- Felson, R. B. (2002). *Violence and Gender. Reexamined*. Washington: American Psychological Association.
- Fernández, L. M. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, J. (2004). *Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género*. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson Educación.
- Frías, S. M. y R. Castro. (2011). Socialización y violencia: desarrollo de un modelo de extensión de la violencia interpersonal a lo largo de la vida. *Estudios Sociológicos*, 86 (29), 497-550.
- Furlan, A. (1998). Problemas de indisciplina en las escuelas de México: el silencio de la pedagogía. *Perspectivas*, 108,612.

-
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003^a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Bakeaz/Guernika Gogoratuz.
- Galtung, J. (2003^b). *Violencia cultural*. Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- García-Mina, A. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del Psicólogo*, 76, 35-39.
- Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behaviour. En D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey, *The handbook of social psychology* (Vol.II, pp. 317-356). New York: McGraw-Hill.
- Gergen, M. (2001). *Social constructionist theory*. En J. Worrel (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* (Vol. 2, pp. 1043- 1058). San Diego, CA: Academic Press.
- Ghiso, A. M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad, en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 815-824.
- Gómez, A. (1996) *La violencia en la escuela primaria: un estudio de caso*. Tesis de maestría en Sociología política, México: Instituto de Investigaciones “Dr. José María Luis Mora”.
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- 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.

Gutiérrez Arenas, V. y Reyes Jiménez, A. (en prensa). Tipificación de los atributos de género en la pareja y la satisfacción marital.

Graves, K. N. (2007). Not always sugar and spice: expanding theoretical and functional explanations for why females aggress. *Aggression and Violent Behavior*, 12(2), 131-140.

Haosheng, Y. (2006). Theoretical thinking about the limitations of evolutionary psychology. *Acta Psychologica Sinica*, 38(5), 784-790.

Hernández, I. (1999). *Prevención de la Violencia y Resolución de Conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Nancea S.A. de Ediciones Madrid.

Hernández, T. (2002). "Des-cubriendo la violencia" en *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLASCO).

Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F. y Sancho, J. M. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-125.

Herrera, P. (1997). La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Revista Cubana Medica General Integral*, 13(6), 591-595. Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol13_6_97/mgi13697.htm

Hoffman, R. M., Borders, L. D. y Hattie, J. A. (2000). Reconceptualizing femininity and masculinity: from gender roles to gender self-confidence. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 15(4), 475-503.

Hoffman, R. M. (2006). Gender Self-Definition and Gender Self-Acceptance in Women: Intersections with feminist, womanist, and ethnic identities. *Journal of Counseling and Development*, 84(3), 358-372.

-
- Huesmann, L. R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues*, 42, 125-140.
- Hughes, F. M. y Seta, C. E. (2003). Gender stereotypes: children's perceptions of future compensatory behaviour following violations of gender roles. *Sex Roles*, 49(11/12), 685-691.
- Hull, C. (1943). *Principles of Behavior an Introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Jacinto, M. C., y Aguirre, D. A. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, 186, 35-44.
- Jiménez-Bautista, F. (2012) Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Revista de Ciencias Sociales*, núm 58, pp 13-52.
- Joffre-Velazquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A. H., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria: características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- 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.
- Lamarque, 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.

-
- Lameiras, M., Lopez, W., Rodríguez, Y., D'Avila, M.L., Lugo, I., Salvador, C., Mineiro, E. y Granejo, M. (2002). La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.
- Leaper, C. y Friedman, C. K. (2007). *The socialization of gender*. En J.E. Grusec y P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Publications.
- Liben, L. S., & Bigler, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation. Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67, (2, Serial No. 269). 76–95. doi:10.1111/1540- 5834.t01-1-00192
- López, M. (2004). Revisión, análisis y evaluación de las teorías sobre la agresividad. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 74-78.
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A. y López-Navarrete, G. E. (2008). “Bullying”: acoso escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Revista Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214.
- Lorenz, K. (1978). *Sobre la agresión, el pretendido mal*, México: Siglo XXI.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E (1998). *The two sexes: growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. E (2000a). Perspectives on gender development. *International Journal of Behavioural Development*, 24, 398-406.
- Maccoby, E. E (2000b). The intersection of “nature” and socialization in childhood gender differentiation. *International Journal of Psychology*, 35(3/4), 109-109.

-
- Mahalik, J. R., Locke, B. D., Ludlow, L. H., Diemer, M. A., Scott, R. P., Gottfried, M. y Freitas, G. (2003). Development of the conformity to masculine norms inventory. *Psychology of Men y Masculinity*, 4(1), 3-25.
- Martínez, C., Vera, J. J., Paterna, C. y Alcázar, A. R. (2002). Antecedentes del conflicto interrol y su relación con el autoesquema de género. *Anales de Psicología*, 18(2), 305-317.
- Martínez, S. A. (2014). "Bullying: violencia humana en la escuela. *Revista Digital Universitaria*, 15(1).
- Matud, M. P. (2004a). *Género*. En Ma. P. Matud, R.J. Marrero y M. Carballeira (Coords), *Psicología diferencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Matud, M. P. (2004b). *El estudio de las diferencias entre mujeres y hombres en la investigación psicológica*. En Ma. P. Matud, R. J. Marrero, y M. Carballeira (Coords). *Psicología diferencial*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Maturana, H. (1997). "Biología y violencia", en Maturana, Humberto et al. *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión* (Santiago de Chile: Dolmen Ediciones).
- Mendoza, M. T. (2011). *La violencia en la escuela: bullies y víctimas*. México: Trillas.
- Mendoza, B. (2012). *Los múltiples rostros del abuso escolar*. Buenos Aires: Brujas.
- Miller, N. E. (1941). The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 48, 337-342.
- Miller, A. (2010). *El drama del niño dotado*, Barcelona: Tusquets.
- Moya, M. (1996). *Identidad social y relaciones interpersonales*. En J. F. Morales, D. Páez, J. C. Deschamps y S. Worchel (Eds), *Identidad Social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre los grupos*. Madrid: McGraw-Hill.

-
- Moya, M. y Montes, B. (2002). Relaciones de género desde la perspectiva de la mujer y el continuo interpersonal-intergrupalo. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 149-165.
- Mummendey, A. (1990). Conducta agresiva. En M. Hewston, W. Stroebe, J.P. Codol, y G.M. Stephenson (Coords.), *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea* (pp.260-282). Barcelona: Ariel.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Mexicana*, 13(39), 1195-1228.
- Navarro, R. (2009). *Factores Psicosociales de la agresión escolar: la variable género como factor diferencial*. Tesis de Doctorado en Psicología, Cuenca: Departamento de Psicología, Universidad de Castilla-La Mancha.
- OCDE (2004). *Taking fear out of schools: A report of an International Policy and Research Conference on School bullying and violence*, disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/26/51/33868117.pdf>
- Olaiz, F., Rivera, D., Shamah, L., Rojas, R., Villalpando, H., Hernández, A. (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. Cuernavaca, México, Instituto Nacional de Salud Pública. Ref Type: Report
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y., y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primarias en el Perú. *Revista Peruana Pediátrica*, 61(4), 215-220.
- 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. (1973). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA. Blackwell Publishing.

-
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we Know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast.: Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).
- Olweus, D. (1997). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999) En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151-156.
- Oñederra, J. A. (2008). *Bullying: concepto, causas, consecuencias, teorías y estudios epistemológicos*. Trabajo presentado en el XXVII Cursos de Verano EHU-UPV, Donostia-San Sebastián. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/meriales%20docentes%20curso%20verano%202008/1.%20Bullying%20aproximacion%20al%20fenomeno%20Oñederra.pdf>
- Orcasita, L. y Uribe, M. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Ortega, R (1997). El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). El problema del maltrato entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 46-50.
- Ortega, S., Ramírez, M. A., y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de

México. *Revista Iberoamericana de Educación* (Organización de Estados Americanos), 38.

Ortega, R., y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17(3), 453-458.

Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.

Ortega, R. (coord.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

Ovejero, A. (1998). La conducta agresiva o antisocial. En A. Ovejero, *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada* (pp. 109-132). Madrid: Biblioteca Nueva.

O'Neil, J. M., Helms, B., Gable, R., David, L. y Wrightsman, L. (1986). Gender Role Conflict Scale (GRCS): College men's fears of femininity. *Sex Roles*, 14, 335-350.

O'Neil, J. M. (1990). *Assessing men's gender role conflict*. En D. Moore y F. Leafgren (Eds.), *Men in conflict: Problem solving strategies and interventions*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.

O'Neil, J. M., Good, G. E. y Holmes, S. (1995). *Fifteen years of theory and research on men's gender role conflict: New Paradigms for empirical research*. En R. Levant y W. Pollack (Eds.), *The new psychology of men*. New York: Basic Books.

O'Neil, J. M. y Good, G. E. (1997). Men's Gender role conflict: personal reflections and overview of recent research (1994-1997). *SPSMM Bulletin*, 2(3), 10-15.

O'Neil, J. M. (2008). Summarizing 25 years of research on men's gender role conflict using the gender role conflict scale: new research paradigms and clinical implications. *The Counseling Psychologist*, 36, 358-445.

-
- Palomero, E. y Fernández, R. (2001). La violencia escolar un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (41), 19-38.
- Parada, R., (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument*. Test manual publication unit University of Western Sydney .Australia
- Parson, T. y Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.
- Pikas, A. (1989). A pure conception of mobbing gives the best for treatment. *School Psychology International*, 10, 95–104.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII. Violencia y Acoso Escolar. En: alumnos de primaria, eso y bachiller*. Informe Preliminar. Madrid, España, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Pleck, J. H., Sonenstein, F. L. y Ku, L. C. (1993). *Masculinity ideology and its correlates*. In S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), *Gender and social psychology*. Newbury Park, C. A: Sage Publications.
- Pomerantz, E., Fei-Yin, F. y Wang, Q. (2004). *Gender socialization: a parent x child model*. En A.H. Eagly, A. E. Beall, y R. J. Sternberg (Eds), *The psychology of gender*. New York: Guilford Press.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), pp. 453-458.
- Prieto, M. P. (2003). *Escuela Secundaria y violencia: un estudio de caso*. Tesis de Maestría en el Posgrado de Estudios Políticos y Sociales, México: Facultad de Ciencias Política y Sociales- Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prieto, M. P. (2005). Violencia Escolar y Vida Cotidiana en la Escuela Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.

-
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., y Jiménez Mora, J. (2005). La violencia escolar. un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1027-145.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Koop, L., Lynam, D., Reynolds, C. Stouthamer-Loeber, M. y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Richardson, D. S. y Hammock, G. S. (2007). Social context of human aggression: are we paying too much attention to gender? *Aggression and Violent Behaviour*, 12, 417-426.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36(1), 14-24.
- Rodríguez, M. C. (2007). Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate. *Revista de Educación*, 342, 397-418.
- Ronald, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar, en Ortega, Rosario (coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid: Alianza Editorial.
- Ruble, D. N. y Martin, C. L. (1998). Gender development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. III. Social, emotional and personality development*. (pp. 933-1016). New York: Wiley.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K. y Kaukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Santoyo, D., y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 44(4), 13-41.

-
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Spence, J. T. y Buckner, C. (2000). Instrumental and expressive traits, traits stereotypes, and sexist attitudes. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 44-62.
- Stephenson, P. y Smith, D. (1989). *Bullying in the junior school*. En D.P. Tattum y D.A. Lane (eds), *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Sutton, J. Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and theory of mind: a critique of the social skill deficit view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Thornhill, R. y Palmer, C. T. (2000). *A Natural History of Rape: Biological Bases of Sexual Coercion*. Londres: Cambridge, Mass.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Turner, J (1985). Social categorization and self-concept: a social cognitive theory of group behaviour. *Advances in Groups Processes*, 2, 77-121.
- Underwood, M. K. (2003). *Social Aggression among girls*. New York: The Guilford Press.
- Uribe, A. F., Orcasita, T. L., y Aguillón, E. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Revista Psychologia Avances de la disciplina*, 6(2), 83-99.
- Valadez, I., Barragán, L. E., González, N. A., Fausto, J. y Barajas, R. (cols). (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara*. Informe de Estudio. México: Colección Salud Materno Infantil.
- Valadez-Figueroa, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Informe de estudio. 1º edición. México: Colección salud materno infantil. Serie educativa.

-
- Vega, M. G., González, G. J., Valle, M. A., Flores, M. E., y Vega, A. (2013). Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados. *Revista Salud Colectiva*, 9(2), 183-194.
- Villareal, A. (2015) *Legitimación de la violencia: tipologías, germen literario y mecanismos audiovisuales. Análisis de una serie de animación infantil*. Tesis para el grado de Educación Infantil. Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid.
- 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(4), 495-505.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: a developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19.
- 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.
- Weisbuch, M., Beal, D. y O'Neal, E. C. (1999). How masculine ought I be? Men's masculinity and aggression. *Sex Roles*, 40(7/8), 583-591.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*, Madrid: Akal.
- Zucker, K. J., Mitchell, J. N., Bradley, S. J., Tkachuk, J., Cantor, J. M. y Allin, S. M. (2006). The recalled childhood gender identity/Gender Role Questionnaire: Psychometric properties. *Sex Roles*, 54(7/8), 469-483.

Anexos



Anexo 1. Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes, ERCA

<i>Dimensiones</i>	<i>Reactivos</i>
<i>Bullying Físico</i>	<ul style="list-style-type: none">-He sido empujado por un compañero.-He sido golpeado o pateado fuertemente por otro compañero.-Un compañero ha chocado a propósito conmigo mientras caminaba cerca de él.-Un compañero ha dañado mis cosas a propósito.-Me han aventado cosas con la intención de pegarme.-Un compañero me ha amenazado con lastimarme físicamente.
<i>Bullying Verbal</i>	<ul style="list-style-type: none">-Mis compañeros se han burlado de mí.-Un compañero ha hecho comentarios ofensivos sobre mí.-Un compañero ha inventado chistes sobre mí.-Mis compañeros han dicho cosas sobre cómo me veo que me han molestado.-He sido ridiculizado por mis compañeros.-Un compañero me ha puesto apodos que me desagradan.
<i>Bullying Social</i>	<ul style="list-style-type: none">-Un compañero no ha querido ser mi amigo porque a otros no les caigo bien.-He sido ignorado por un compañero cuando está con sus amigos.-Un compañero ha puesto a sus amigos en mi contra.-Me han dejado de invitar a la casa de un compañero porque a otros les caigo mal.-Un compañero ha hecho que otros estudiantes digan cosas feas sobre mí.-Mis compañeros me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.
<i>Agresión Directa</i>	<ul style="list-style-type: none">-Me he burlado de un compañero diciendo cosas de él.-He empujado a algún compañero.-He hecho comentarios ofensivos sobre un compañero.-He hecho bromas acerca de un compañero.-He chocado a propósito con un compañero mientras caminaba cerca de mí.-He molestado a un compañero insultándolo.-He hecho comentarios ofensivos sobre cómo se ve un compañero.-Le he pegado a un compañero.-Me he burlado de un compañero poniéndole apodos.-Le he aventado algo a un compañero con la intención de pegarle.

Agresión Indirecta

- He hecho que mis compañeros se pongan en contra de otro.
- Les he dicho a mis amigos cosas sobre un compañero para meterlo en problemas.
- Me he enfrascado en una pelea con un compañero porque no me cae bien.
- He hecho que mis amigos digan cosas feas acerca de otro compañero.
- He hecho que otros compañeros ignoren a otro estudiante.
- He amenazado a un compañero con herirlo o lastimarlo.
- He dejado fuera a un compañero de algún juego o actividad a propósito.
- He mantenido alejado de mí a un compañero lanzándole miradas amenazantes.

Anexo 2. Cuestionario de Violencia Escolar-3 para Tercer ciclo de Educación Primaria

<i>Dimensiones</i>	<i>Reactivos</i>
<i>Violencia verbal del alumnado hacia alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none">- El alumnado pone motes molestos a sus compañeros o compañeras.-Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.-Los estudiantes hablan mal unos de otros.-El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.
<i>Violencia verbal del alumnado hacia profesorado</i>	<ul style="list-style-type: none">-El alumnado habla con malos modales al profesorado.-El alumnado falta al respeto al profesorado en el aula.-Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.-Ciertos estudiantes se enfrentan desafiantes al profesorado.
<i>Violencia física directa y amenazas entre estudiantes</i>	<ul style="list-style-type: none">-Los estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.-El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.-Algunos estudiantes protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.-Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.-Determinados estudiantes dan collejas o cachetes a sus compañeros o compañeras, bromeando.
<i>Violencia física indirecta por parte del alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none">-Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle deliberadamente.-Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.-Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.-Algunos estudiantes rompen o deterioran a propósito material del centro.
<i>Exclusión social</i>	<ul style="list-style-type: none">-Hay estudiantes discriminados por otros a causa de sus diferencias culturales, étnicas o religiosas.-Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros por su nacionalidad.-Hay estudiantes que se sienten solos o solas en las clases, ignorados y rechazados por sus compañeros/as.

-
- Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.
 - Ciertos estudiantes se sienten solos en los recreos, ignorados y rechazados por sus compañeros/as.
 - Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.
 - Hay estudiantes que son discriminados por su físico por otros compañeros o compañeras.

Disrupción en el aula

- El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.
- El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/profesora con su comportamiento durante la clase.
- Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.

Violencia de profesorado hacia alumnado

- El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o ciertas alumnas.
- El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.
- El profesorado ridiculiza al alumnado.
- El profesorado insulta al alumnado.
- El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.
- Ciertos profesores intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.
- El profesorado no escucha a su alumnado.

Anexo 3. Cuestionario de Violencia Escolar-3 para Educación Secundaria Obligatoria

<i>Factores</i>	<i>Reactivos</i>
<i>Violencia verbal del alumnado hacia el alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none">-Hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras.-Los estudiantes hablan mal unos de otros.-El alumnado pone mote molestos a sus compañeros o compañeras.-El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras.
<i>Violencia verbal del alumnado hacia profesorado</i>	<ul style="list-style-type: none">-El alumnado habla con malos modales al profesorado.-El alumnado falta al respeto a su profesorado en el aula.-Los estudiantes insultan a profesores o profesoras.
<i>Violencia física directa y amenazas entre estudiantes</i>	<ul style="list-style-type: none">-El alumnado protagoniza peleas dentro del recinto escolar.-Determinados estudiantes pegan a compañeros o compañeras dentro del recinto escolar.-Algunos alumnos o alumnas protagonizan agresiones físicas en las cercanías del recinto escolar.-Los estudiantes amenazan a otros de palabra para meterles miedo u obligarles a hacer cosas.-Algunos alumnos amenazan a otros con navajas u otros objetos para intimidarles u obligarles a algo.
<i>Violencia física indirecta por parte del alumnado</i>	<ul style="list-style-type: none">-Ciertos estudiantes roban objetos o dinero del centro educativo.-Ciertos estudiantes roban objetos o dinero de otros compañeros o compañeras.-Algunos estudiantes roban cosas del profesorado.-Algunos alumnos esconden pertenencias o material del profesorado para molestarle deliberadamente.-Determinados estudiantes causan desperfectos intencionadamente en pertenencias del profesorado.
<i>Exclusión social</i>	<ul style="list-style-type: none">-Hay estudiantes que son discriminados por compañeros por diferencias culturales, étnicas o religiosas.-Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por su nacionalidad.-Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas.-Algunos estudiantes son discriminados por sus compañeros/as por sus buenos resultados académicos.

*Violencia a través
de las tecnologías
de la información
y de la
comunicación*

- Ciertos estudiantes publican en Tuenti, Facebook... ofensas, insultos o amenazas al profesorado.
- Algunos estudiantes ofenden, insultan o amenazan a otros a través de mensajes en Tuenti, Facebook,..
- Los estudiantes publican en internet fotos o vídeos ofensivos de profesores o profesoras.
- Hay estudiantes que publican en Tuenti, Facebook,.. comentarios de ofensa, insulto o amenaza a otros.
- Los estudiantes publican en internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras.
- Hay estudiantes que graban o hacen fotos a profesores o profesoras con el móvil, para burlarse.
- Hay alumnos que graban o hacen fotos a compañeros/as con el móvil para amenazarles o chantajearles.
- Ciertos estudiantes envían a compañeros/as mensajes con el móvil de ofensa, insulto o amenaza.
- Hay estudiantes que envían mensajes de correo electrónico a otros con ofensas, insultos o amenazas.
- Algunos estudiantes graban o hacen fotos a compañeros o compañeras con el móvil, para burlarse.

*Disrupción en el
aula*

- El alumnado dificulta las explicaciones del profesorado hablando durante la clase.
- El alumnado dificulta las explicaciones del profesor/a con su comportamiento durante la clase.
- Hay alumnado que ni trabaja ni deja trabajar al resto.

*Violencia del
profesorado hacia
el alumnado*

- El profesorado tiene manía a algunos alumnos o alumnas.
- El profesorado tiene preferencias por ciertos alumnos o alumnas.
- El profesorado castiga injustamente.
- El profesorado ignora a ciertos alumnos o alumnas.
- El profesorado ridiculiza al alumnado.
- El profesorado no escucha a su alumnado.
- Hay profesores y profesoras que insultan al alumnado.
- El profesorado baja la nota a algún alumno o alumna como castigo.
- Ciertos profesores o profesoras intimidan o atemorizan a algún alumno o alumna.
- El profesorado amenaza a algún alumno o alumna.

Anexo 4. Autotest Cisneros

Dimensiones

Reactivos

Desprecio-Ridiculización

- Me ignoran, me hacen el vacío*
- Me ponen en ridículo ante los demás*
- Me llaman por motes*
- Me tienen manía
- Me insultan*
- Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí*
- Me critican por todo lo que hago*
- Se ríen de mí cuando me equivoco*
- Se meten conmigo para hacerme llorar*
- Me imitan para burlarse de mí
- Se meten conmigo por mi forma de ser
- Se meten conmigo por mi forma de hablar
- Se meten conmigo por ser diferente
- Se burlan de mi apariencia física
- Se portan cruelmente conmigo
- Me desprecian
- Me odian sin razón

Coacción

- Me amenazan para que haga cosas que no quiero
- Me obligan a hacer cosas que están mal
- Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí
- Me obligan a hacer cosas que me ponen malo
- Me obligan a darles mis cosas o dinero*
- Rompen mis cosas a propósito*
- Me amenazan con armas*
- Amenazan con dañar a mi familia*

Restricción de Comunicación

- No me hablan
- Me ignoran, me hacen el vacío*
- No me dejan hablar
- No me dejan jugar con ellos
- No me dejan que participe, me excluyen*

Agresiones

- Me esconden las cosas*
- Me insultan*
- Me pegan collejas, puñetazos, patadas, etc.
- Me chillan o gritan*
- Me amenazan con pegarme*
- Me pegan con objetos*
- Me amenazan*

- Me amenazan con pegarme*

Intimidación-Amenazas

- Me pegan con objetos*
- Me amenazan*
- Me esperan a la salida para meterse conmigo
- Me hacen gestos para darme miedo*
- Me envían mensajes para amenazarme
- Me zarandean o empujan para intimidarme
- Me amenazan con armas*
- Amenazan con dañar a mi familia *
- Intentan perjudicarme en todo

Exclusión-Bloqueo Social

- No me dejan que participe, me excluyen*
- Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo*
- Les prohíben a otros que jueguen conmigo
- No me dejan que hable o me relacione con otros
- Me impiden que juegue con otros
- Se meten conmigo para hacerme llorar*
- Procuran que les caiga mal a otros*
- Me hacen gestos para darme miedo*
- Intentan que me castiguen

Hostigamiento Verbal

- Me ponen en ridículo ante los demás*
- Me llaman por motes*
- Les dicen a otros que no estén o que no hablen conmigo*
- Me insultan*
- Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí*
- Me chillan o gritan*
- Me acusan de cosas que no he dicho o hecho
- Me critican por todo lo que hago*
- Se ríen de mí cuando me equivoco*
- Cambian el significado de lo que digo
- Van contando por ahí mentiras acerca de mí
- Procuran que les caiga mal a otros*

Robos

- Me obligan a darles mis cosas o dinero*
- Rompen mis cosas a propósito*
- Me esconden las cosas*
- Roban mis cosas

*Reactivos que se repiten en otras dimensiones

Anexo 5. Escala de Agresión entre Pares para Adolescentes

<i>Dimensiones</i>	<i>Reactivos</i>
<i>Conducta Transgresora de amigos</i>	<ul style="list-style-type: none">- Si un compañero te pega, devuélvele el golpe (pelear está bien).- Si un compañero quiere pelear contigo trata de convencerlo para evitar la pelea.- Si un compañero quiere pelear contigo avísale al profesor o algún adulto.- Pelear no está bien, hay otras formas de resolver los problemas.
<i>Actitud de adultos hacia la violencia</i>	<ul style="list-style-type: none">- Tus compañeros te sugirieron que hiciera algo ilegal.- Tus compañeros dañaron o destruyeron cosas que no les pertenecían.- Tus compañeros participaron en actividades de pandillas.- Tus compañeros golpearon o amenazaron con golpear a algún otro compañero.- Tus compañeros usaron drogas o tomaron bebidas alcohólicas.- Tus compañeros le han hecho bromas o “tomado el pelo” a otros o a ti.- Tus compañeros echaron o aislaron a otros compañeros del grupo o a ti.
<i>Actitud facilitadora de violencia</i>	<ul style="list-style-type: none">- Si me aparto de una pelea, soy cobarde.- Golpear a alguien que te golpeó primero, está bien.- Si un compañero me molesta, la única forma de detenerlo es golpeándolo.- Si me niego a pelear mis amigos pensarán que tengo miedo.
<i>Actitud de falta de manejo del enojo</i>	<ul style="list-style-type: none">- No necesito pelear porque hay maneras de manejar mi rabia.- Puedo intentar evitar una pelea hablando con el otro, si realmente quiero.
<i>Conducta pro social</i>	<ul style="list-style-type: none">- Ayudé a un compañero cuando se sintió mal.- Me gustó ayudar a otros compañeros.- Ayude a otros.- Le presté mis materiales o cuadernos a otros compañeros.- Traté que un compañero nuevo se sintiera bien en el grupo.
<i>Pelea</i>	<ul style="list-style-type: none">- Le pegué a unos compañeros a los que fácilmente les puedo ganar.- Me puse a pelear a golpes con otros compañeros.- Amenacé con pegar o lastimar a otros compañeros.- Le devolví el golpe al que me pegó primero.

Intimidación

- Animé a otros a pelear.
- Moleste a algunos compañeros
- Porque estaba enojado, me puse a pelear a golpes.
- Me desquité con una persona inocente.
- Fui malo con otro cuando estaba enojado.
- Hablé mal de mis compañeros.
- Inicié mis discusiones o peleas.

Burla

- Hice enojar a otros compañeros para divertirme.
- Estando en grupo, molesté a algunos compañeros.

Cyber bullying

- Escribí comentarios negativos de algún compañero en alguna red social en internet.
- Esparcí rumores negativos a través de MSN acerca de algún compañero.
- Subí grabaciones de peleas o juegos bruscos a internet.
- Escribí correos electrónicos con la intención de molestar u ofender a algún compañero.
- Mandé mensajes de texto amenazantes u ofensivos a algún compañero.
- He recibido amenazas o burlas a través de internet.
- Me han grabado para burlarse de mí en internet.
- He participado o presenciado grabaciones de peleas, juegos bruscos, agresiones, etc.
- He guardado imágenes o grabaciones de peleas y juegos bruscos.

Anexo 6. Inventario de Roles Sexuales de Bem

Dimensiones

Reactivo

- Feminidad*
- ❖ Soy afectuoso(a)
 - ❖ Soy sensible a las necesidades de los demás
 - ❖ Soy compasivo(a)
 - ❖ Me preocupo por aliviar el sufrimiento de otros
 - ❖ Soy cariñoso(a)
 - ❖ Soy tierno (a)
 - ❖ Soy complaciente con la gente
 - ❖ Soy comprensivo(a)
 - ❖ Soy alegre
 - ❖ Soy empático(a)
 - ❖ Soy amable
 - ❖ Le caigo bien a las personas
- Masculinidad*
- Defiendo mis propias creencias
 - Soy independiente
 - Sé cuándo decir que no
 - Tengo carácter fuerte
 - Soy firme en mis decisiones
 - Actúo como líder
 - Asumo una postura ante la vida
 - Soy atlético(a)
 - Soy analítico(a)
 - Tomo decisiones fácilmente
 - Soy autosuficiente
 - Soy competitivo(a)
 - Soy ambicioso(a)
 - Tengo habilidades de líder
 - Tengo confianza en mí mismo (a)
 - Estoy dispuesto(a) a tomar riesgos
- Andróginas*
- ✓ Amo a los niños
 - ✓ Soy ingenuo(a)
 - ✓ Soy tímido(a)
 - ✓ Soy solidario(a)
 - ✓ Actúo de forma infantil
 - ✓ Actúo de forma femenina
 - ✓ Soy dominante
 - ✓ Soy agresivo(a)
 - ✓ Soy leal
 - ✓ Soy individualista
 - ✓ Actúo de forma masculina
 - ✓ Utilizo lenguaje vulgar (groserías)

Anexo 7. Cuestionario de Atributos Personales

<i>Dimensiones</i>	<i>Reactivos</i>
	- Activo
	- Ambicioso
	- Astuto
	- Audaz
	- Autónomo
	- Autosuficiente
	- Capaz
	- Competente
	- Competitivo
	- Cumplido
	- Decidido
	- Determinado
<i>Instrumentales positivas</i>	- Dictatorial
<i>o</i>	- Dominante
<i>Rasgos socialmente deseables</i>	- Emprendedor
<i>(Masculinidad positiva)</i>	- Firme
	- Hábil
	- Independiente
	- Inteligente
	- Ordenado
	- Organizado
	- Persistente
	- Precavido
	- Proveedor
	- Puntual
	- Reflexivo
	- Respetuoso
	- Responsable
	- Tenaz
	- Trabajador
	- Valiente
	- Abusivo
	- Agresivo
	- Altanero

Instrumentales negativas
o
Rasgos socialmente indeseables
(Masculinidad negativa)

- Aprovechado
- Arrogante
- Avorazado
- Conflictivo
- Conformista
- Corrupto
- Débil
- Dejado
- Egoísta
- Hostil
- Indeciso
- Mandón
- Manipulador
- Subordinado
- Vengativo
- Violento

Expresividad positiva
o
Rasgos socialmente deseables
(Feminidad positiva)

- Acomedido
- Afectuoso
- Amable
- Amoroso
- Atento
- Cálido
- Cariñoso
- Comprensivo
- Conciliador
- Considerado
- Cooperador
- Dulce
- Educado
- Fiel
- Franco
- Gentil
- Generoso
- Leal
- Noble
- Obediente
- Protector
- Sensible

	- Sereno
	- Servicial
	- Sociable
	- Tierno
	- Tranquilo
	- Tolerante
	- Abnegado
	- Cobarde
	- Crédulo
	- Llorón
	- Chismoso
	- Descortés
	- Envidioso
	- Grosero
	- Indiferente
	- Inestable
	- Inmaduro
	- Inseguro
	- Mentiroso
	- Miedoso
	- Preocupón
	- Quejumbroso
	- Regañón
	- Resignado
	- Servil
	- Vanidoso
	- Voluble
	- Aguantador
	- Arriesgado
	- Consentidor
	- Emocional
	- Impulsivo
	- Paciente
	- Rebelde

Expresividad negativa

o

Rasgos socialmente indeseables

(Feminidad negativa)

“Sin signo”

(Andrógino)

Anexo 8. Inventarios de Rol Sexual, adaptación a Chile

<i>Dimensiones</i>	<i>Reactivos</i>
<i>Feminidad</i>	- Afectuoso(a)
	- Tierno(a)
	- Dispuesto(a) a consolar
	- Preocupado(a) por los otros
	- Coqueto(a)
	- Preocupado(a) por su apariencia
	- Romántico(a)
<i>Masculinidad</i>	- Aventurero(a)
	- Competitivo(a)
	- Con don de mando
	- Arriesgado(a)
	- Decidido(a)
	- Defiende sus ideas
	- Analítico(a)
	- Autosuficiente
	- Líder
	- Firme
	- Seguro(a)
	- Ambicioso(a)
- Valiente	
<i>Andrógino</i>	- Expresivo(a)
	- Emotivo(a)
	- Ingenioso(a)
	- Ingenuo(a)
	- Individualista
	- Les gustan los niños
	- Pasivo(a)
	- Lloro con facilidad
	- Sutil
- Suave	

Anexo 9. Quiúule con la Dinámica Grupal

Para la investigación, se aplicó una batería que está integrada por tres instrumentos:

- **Estudio Sociodemográfico.**
- **Escala de Relaciones con Compañeros Adolescentes, ERCA.**
- **El Inventario de Roles Sexuales de Bem.**



Quiúbole con la Dinámica Grupal



Folio:

La Facultad de Psicología de la UNAM está efectuando un estudio sobre *agresión entre pares y género*. Por este motivo pedimos tu colaboración para responder este cuestionario con total **sinceridad**. **Éste no es un examen**, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas. Sólo nos interesa conocer tu **opinión**. Te aseguramos que es **anónimo** y la información que tú proporciones será estrictamente **confidencial**. Lo que quiere decir que ningún maestro o papá/mamá verán las respuestas ya que se procesarán por computadora y se usarán sólo para la investigación. Es muy importante que **contestes todas las preguntas**, aunque parezcan repetidas.

A1. Nombre de tu escuela:		A2. Localidad: Ciudad de México: <input type="checkbox"/> Estado de México: <input type="checkbox"/>	
A3. Grado:	A4. Grupo:	A5. Edad:	A5. Sexo: Hombre: <input type="checkbox"/> Mujer: <input type="checkbox"/>

B. Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas a uno o algunos de tus compañeros? Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que consideres adecuada.	Nunca	A veces	Una o dos veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días
B1. Me he burlado de un compañero diciendo cosas sobre él.						
B2. He empujado a algún compañero.						
B3. He hecho comentarios ofensivos sobre un compañero.						
B4. He hecho que mis compañeros se pongan en contra de otro.						
B5. He hecho bromas acerca de un compañero.						
B6. He chocado a propósito con un compañero mientras caminaba cerca de mí.						

B. Durante este año escolar, ¿qué tan seguido has hecho cualquiera de las siguientes cosas a uno o algunos de tus compañeros? Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que consideres adecuada.	Nunca	A veces	Una o dos veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días
B7. He molestado a un compañero insultándolo.						
B8. Les he dicho a mis amigos cosas sobre un compañero para meterlo en problemas.						
B9. Me he enfrascado en una pelea con un compañero porque no me cae bien.						
B10. He hecho comentarios ofensivos sobre cómo se ve un compañero.						

B11. He hecho que mis amigos digan cosas feas acerca de otro compañero.						
B12. Le he pegado a un compañero.						
B13. He hecho que otros compañeros ignoren a otro estudiante.						
B14. Me he burlado de un compañero poniéndole apodos.						
B15. Le he aventado algo a un compañero con la intención de pegarle.						
B16. He amenazado a un compañero con herirlo o lastimarlo.						
B17. He dejado fuera a un compañero de algún juego o actividad a propósito.						
B18. He mantenido alejado de mí a un compañero lanzándole miradas amenazantes.						

C. Durante este año escolar, ¿qué tan seguido un compañero (o compañeros) en esta escuela te ha hecho las siguientes cosas. Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que consideres adecuada.	Nunca	A veces	Una o dos veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días
C1. Mis compañeros se han burlado de mí.						
C2. He sido empujado por un compañero.						
C3. Un compañero no ha querido ser mi amigo porque a otros no les caigo bien.						
C4. Un compañero ha hecho comentarios ofensivos sobre mí.						
C5. He sido golpeado o pateado fuertemente por otro compañero.						

C. Durante este año escolar, ¿qué tan seguido un compañero (o compañeros) en esta escuela te ha hecho las siguientes cosas. Pon una PALOMA (✓) en la respuesta que consideres adecuada.	Nunca	A veces	Una o dos veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días
C6. He sido ignorado por un compañero cuando está con sus amigos.						
C7. Un compañero ha inventado chistes sobre mí.						
C8. Un compañero ha chocado a propósito conmigo mientras caminaba cerca de él.						
C9. Un compañero ha puesto a sus amigos en mí contra.						
C10. Un compañero ha dañado mis cosas a propósito.						

C11. Mis compañeros han dicho cosas sobre cómo me veo que me han molestado.						
C12. Me han dejado de invitar a la casa de un compañero porque a otros les caigo mal.						
C13. He sido ridiculizado por mis compañeros.						
C14. Un compañero ha hecho que otros estudiantes digan cosas feas sobre mí.						
C15. Me han aventado cosas con la intención de pegarme.						
C16. Un compañero me ha amenazado con lastimarme físicamente.						
C17. Mis compañeros me han dejado fuera de actividades o juegos a propósito.						
C18. Un compañero me ha puesto apodos que me desagradan.						

¿Cómo soy?

Te pedimos indicar en qué medida crees que se dan en TI cada una de estas características. Pon con un TACHE (X) en la respuesta que consideres adecuada.	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
D1. Defiendo mis propias creencias					
D2. Soy afectivo(a)					
D3. Soy independiente					
D4. Sé cuándo decir que no					
D5. Soy sensible a las necesidades de los demás					
D6. Tengo carácter fuerte					
D7. Soy firme en mis decisiones					

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
D8. Soy compasivo(a)					
D9. Actúo como líder					
D10. Me preocupo por aliviar el sufrimiento de otros					
D11. Soy cariñoso(a)					
D12. Soy dominante					
D13. Soy tierno (a)					
D14. Asumo una postura ante la vida					

D15. Amo a los niños					
D16. Soy agresivo(a)					
D17. Soy ingenuo(a)					
D18. Soy complaciente con la gente					
D19. Soy comprensivo(a)					
D20. Soy atlético(a)					
D21. Soy alegre					

D22. Soy ordenado(a)					
D23. Soy tímido(a)					
D24. Tomo decisiones fácilmente					
D25. Soy empático(a)					
D26. Soy autosuficiente					
D27. Soy leal					
D28. Soy individualista					

D29. Actúo de forma masculina					
D30. Soy solidario(a)					
D31. Soy competitivo(a)					
D32. Actúo de forma infantil					
D33. Soy amable					
D34. Soy ambicioso(a)					
D35. Utilizo lenguaje vulgar (groserías)					

D36. Tengo habilidades de líder					
D37. Actúo de forma femenina					
D38. Le caigo bien a las personas					
D39. Tengo confianza en mí mismo (a)					
D40. Estoy dispuesto(a) a tomar riesgos					

¡Muchas gracias por tu participación!