



VNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

(Ψ) Facultat de Psicologia

---

*Programa de Doctorat: Investigació en Psicologia RD 99/2011*

**VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES Y  
VIOLENCIA DE PAREJA EN ADOLESCENTES:  
ANÁLISIS DE SUS RELACIONES Y ELABORACIÓN DE  
UN PROGRAMA PARA SU PREVENCIÓN CONJUNTA**

Tesis Doctoral

**Laura Carrascosa Iranzo**

Dirigida por:

**Dra. María Jesús Cava Caballero**

**Dra. Sofía Buelga Vásquez**

**Valencia, Noviembre 2018**



Esta Tesis Doctoral se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación ACIF/2015/198, “Intervención en violencia escolar y violencia de pareja en adolescentes”, subvencionado por la Conselleria de Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana dentro del Programa VALi+d para investigadores.

Nota: esta tesis doctoral acepta las normas internacionales sobre lenguaje no-sexista. No obstante, se ha utilizado el término genérico masculino, tal y como suele hacerse en estos casos para facilitar su lectura.



# AGRADECIMIENTOS

Sé que estas líneas no me van a permitir transmitir lo eternamente agradecida que estoy a todas las personas que han hecho posible la realización de esta tesis doctoral.

Mis mayores agradecimientos van dirigidos a mis directoras de tesis, Dra. María Jesús Cava y Dra. Sofía Buelga, dos profesionales que han sabido transmitirme la ilusión que sienten por la investigación y la docencia. María Jesús y Sofía, gracias por formar ese tándem que hace que los obstáculos en la consecución de este objetivo hayan sido más fáciles. En especial, quiero destacar que la persona que ha estado junto a mí en todo este proceso ha sido María Jesús, mi pilar fundamental. Tú has sido la brújula que me ha guiado estando disponible siempre que te necesitaba, y transmitiéndome esa paciencia, humildad, esfuerzo, cariño, compromiso y sabiduría, que te caracterizan. Gracias, de nuevo, por hacer que durante estos años haya crecido profesional y personalmente, eres mi ejemplo a seguir. No puedo olvidarme de la otra parte del tándem, Sofía. Eres una persona optimista y valiente, transformas lo que parece imposible en posible. Recuerdo cuando te comentamos la idea de hacer la estancia internacional, como nos animaste y apoyaste, muchísimas gracias.

A mi padre y a mi madre, porque sois mi apoyo incondicional, confiáis en mí y hacéis que pueda superarme cada día. A mi hermana, Jezabel, eres la estrella que me ha guiado desde pequeña, mi referente, mi consejera fiel y mi maestra. Además, cuando este proyecto estaba empezado me diste uno de los regalos más bonitos de mi vida, mi sobrino, Héctor. Tú me haces soñar, reír e ilusionarme como cuando era pequeña. Espero poder compartir muchos momentos a tu lado y ser un gran apoyo para ti. También a toda mi familia, mis tías, mis primos/as, mis abuelos/as, todos habéis aportado granitos de arena para que haya llegado hasta aquí. Y a ti, Javi, porque sabes consolarme y animarme en cada momento, y porque me apoyas incondicionalmente en todos mis proyectos. Gracias familia, todo lo que soy es gracias a vosotros.

Esta tesis doctoral no hubiera sido posible sin la colaboración de todos los profesores y adolescentes que han participado de forma desinteresada, muchas gracias a todos por ser parte de este trabajo. Esta experiencia con vosotros me ha enriquecido a nivel personal y profesional. Vosotros me habéis permitido conectar la investigación con la realidad social.

*Muito obrigada ao Prof. Doutor Saúl Neves de Jesus, diretor de estadia internacional na Universidade do Algarve, pela sua disponibilidade, proximidade e hospitalidade. Gostaria também de agradecer a todos os colegas e professores que me fizeram sentir em casa. Não posso esquecer-me de Andrea, Luísa e Rafael, obrigada por me acolherem em vossa casa, transmitindo carinho em todos os momentos. Não poderia ter tido mais sorte.*

A mi compañera de doctorado, Jessica Ortega, porque has estado a mi lado en todo este proceso. Eres la persona con la que he compartido todas mis dudas y preocupaciones. Gracias por tu confianza y amabilidad.

A Irene López Hernández, porque los dibujos que has realizado dan color al programa.

Por último, agradecer a la Conselleria de Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana su subvención dentro del Programa VALi+d para investigadores, ACIF/2015/198; y la subvención para la realización de una estancia de contratados predoctorales en centros de investigación fuera de la Comunidad Valenciana, BEFPI/2018/053.

MUCHAS GRACIAS A TODOS/AS



<b>CAPÍTULO 5. OBJETIVOS E HIPOTESIS .....</b>	<b>149</b>
5.1. OBJETIVO GENERAL 1 .....	150
5.2. OBJETIVO GENERAL 2.....	154
<b>CAPÍTULO 6. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA “DARSI” .....</b>	<b>157</b>
6.1. FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA “DARSI” .....	157
6.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA “DARSI” .....	161
6.3. DESCRIPCIÓN BREVE DE LOS MÓDULOS Y ACTIVIDADES DEL PROGRAMA “DARSI” .....	162
6.4. MANUAL PARA LA CORRECTA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA .....	174
<b>CAPÍTULO 7. MÉTODO .....</b>	<b>177</b>
7.1. PARTICIPANTES.....	177
7.1.1. MUESTRA PRIMERA.....	177
7.1.2. MUESTRA UTILIZADA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN .....	183
7.2. INSTRUMENTOS .....	189
7.2.1. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN DE PAREJA Y ENTRE IGUALES .....	189
7.2.2. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN VARIABLES PERSONALES.....	194
7.2.3. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN VARIABLES FAMILIARES Y SOCIALES .....	202
7.3. PROCEDIMIENTO .....	205
7.4. ANÁLISIS DE DATOS .....	207
<b>CAPÍTULO 8. RESULTADOS .....</b>	<b>211</b>
8.1. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EJERCIDA Y SUFRIDA .....	211
8.1.1. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA HACIA LOS IGUALES EJERCIDA POR CHICOS Y CHICAS .....	211
8.1.2. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE LOS IGUALES SUFRIDA POR CHICOS Y CHICAS .....	215
8.2. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA EJERCIDA Y SUFRIDA EN PAREJAS ADOLESCENTES .....	218
8.2.1. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA EJERCIDA POR CHICOS Y CHICAS.....	218
8.2.2. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA SUFRIDA POR CHICOS Y CHICAS .....	221
8.3. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES. ....	223
8.3.1. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES EN CHICOS Y CHICAS .....	238
8.4. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA ESCOLAR.....	251
8.4.1. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES QUE EJERCEN VIOLENCIA CONTRA LOS IGUALES .....	252
8.4.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA DE LOS IGUALES .....	276
8.4.3. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES .....	302
8.5. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA DE PAREJA .....	328
8.5.1. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES QUE EJERCEN VIOLENCIA HACIA SU PAREJA.....	329
8.5.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE PAREJA.....	355



8.5.3. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA DE PAREJA BIDIRECCIONAL .....	381
<b>8.6. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA ENTRE IGUALES Y VIOLENCIA DE PAREJA .....</b>	<b>404</b>
8.6.1. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES QUE EJERCEN VIOLENCIA CONTRA LA PAREJA Y LOS IGUALES.....	405
8.6.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA DE LA PAREJA Y LOS IGUALES .....	429
<b>8.7. ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DARSÍ.....</b>	<b>454</b>
8.7.1. PRUEBA DE LEVENE DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS ENTRE GRUPOS .....	454
8.7.2. DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS EN LAS VARIABLES DE ESTUDIO (TIEMPO 1).....	455
8.7.3. IMPACTO DEL PROGRAMA DARSÍ: ANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS 2 X 3.....	457
8.7.5. RESULTADOS CUALITATIVOS (ALUMNADO).....	484
8.7.6. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA (ALUMNADO Y PROFESORADO) .....	485
<b>CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>487</b>
<b>9.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>487</b>
<b>9.2. CONCLUSIONES.....</b>	<b>520</b>
<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>529</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>539</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>567</b>



## RESUMEN

**Antecedentes:** Las conductas agresivas en las relaciones con los iguales y con la pareja presentan una elevada prevalencia y una repercusión muy negativa en la salud mental de los adolescentes (Katsaras et al., 2018; Shorey et al., 2018). Ambas problemáticas han sido tradicionalmente investigadas de forma separada, y muy pocos estudios han explorado posibles variables explicativas comunes. No obstante, algunos estudios previos han mostrado que en ambas situaciones de violencia el agresor pretende, mediante sus agresiones reiteradas a la víctima, alcanzar un cierto dominio y control sobre ella (Cava, 2013; Olweus, 1993; Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013). Asimismo, ciertos esquemas cognitivos sobre la interacción social caracterizados por el uso de la violencia como forma de resolver conflictos, la falta de empatía, un autoconcepto negativo, mayor ánimo depresivo y una mayor soledad se han sugerido en estudios recientes como posibles factores explicativos comunes a la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes (Carrascosa, Cava y Buelga, 2016; Cava, Buelga y Carrascosa, 2015; Cerezo, Sánchez, Ruiz y Areense, 2015; Eastman et al., 2018; Foshee et al., 2015; González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008; Halpern, Piña y Vásquez, 2017; Lu, Van Ouytsel, Walrave, Ponnet y Temple, 2018; Xia, Fosco, Lippold y Feinberg, 2018; Zych, Farrington y Ttofi, en prensa).

Además, no sólo ciertas características personales podrían ser comunes en los adolescentes implicados en la violencia entre iguales y la violencia de pareja, sino que también, desde una perspectiva ecológica, determinadas características de su entorno social y familiar podrían constituir factores explicativos comunes a ambos tipos de violencia. Así, diversos estudios han analizado las características familiares de los adolescentes implicados en violencia de pareja, destacando la influencia que los conflictos maritales y los estilos educativos parentales inadecuados tienen en su aparición (Izaguirre y Calvete, 2017; Kaufman-Parks, DeMaris, Giordano, Manning y Longmore, 2018). Respecto a la violencia escolar entre iguales, también se ha constatado la influencia que un funcionamiento familiar inadecuado tiene en su origen (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez, Gonzalo y Julián, 2018; Seo, Jung, Kim y Bahk, 2017); siendo, por el contrario, menor su incidencia cuando

existe un clima familiar positivo y una comunicación fluida entre padres e hijos (Estévez, Jiménez y Cava, 2016).

Por otra parte, una mejor comprensión de la violencia escolar entre iguales y de la violencia de pareja en adolescentes parece requerir no sólo del análisis de la existencia o no de violencia en estas relaciones, sino que también es necesario evaluar la frecuencia con que las conductas violentas se producen y los diferentes roles desempeñados por los adolescentes en estos casos (Choi, Wong y Fong, 2017; Goldbach, Sterzing y Stuart, 2018). A este respecto, resulta fundamental profundizar en las características psicosociales que diferencian a los adolescentes que desempeñan únicamente un rol de agresor o de víctima respecto de aquellos que desempeñan un doble rol de agresor-víctima. Un mayor conocimiento de las características personales y sociales de los adolescentes implicados en estos diferentes roles podría ser de especial utilidad para realizar intervenciones más eficaces.

Ciertamente, el desarrollo de intervenciones que permitan la prevención de estas problemáticas es de una indudable relevancia social. Además, partiendo de las conexiones constatadas entre ambas formas de violencia durante la adolescencia, se han realizado algunas experiencias previas de intervención dirigidas a su prevención conjunta (Foshee et al., 2014; 2015). Sin embargo, en nuestro contexto cultural la investigación sobre las relaciones entre ambos tipos de violencia es muy escasa, y no se han elaborado hasta el momento programas de intervención que permitan la prevención conjunta de estas dos graves problemáticas psicosociales. Esta circunstancia pone en evidencia la necesidad de conocer mejor las relaciones entre ambas problemáticas y elaborar programas que permitan prevenir conjuntamente ambos tipos de violencia en adolescentes.

**Objetivos:** en el desarrollo de esta Tesis se plantearon los siguientes **objetivos generales:**

- 1) *Analizar las relaciones entre violencia escolar entre iguales y violencia de pareja en adolescentes, explorando variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad percibida), que pueden estar vinculadas con*

*ambas formas de violencia; así como posibles diferencias en función del sexo del adolescente.*

- 2) *Elaborar, implementar y evaluar un programa de intervención en el contexto escolar para la prevención conjunta de ambas problemáticas.*

### **Metodología:**

*Participantes.* En esta investigación se ha contado con dos muestras de adolescentes. La primera muestra estuvo formada por 1034 adolescentes (50.6% chicos y 49.4% chicas), entre 12 y 19 años. La edad media de chicos ( $M = 14.33$ ;  $DT = 1.50$ ) y chicas ( $M = 14.57$ ;  $DT = 1.73$ ) fue similar. Estos adolescentes estudiaban en cuatro centros educativos de enseñanza secundaria y bachillerato de la Comunidad Valenciana. Esta primera muestra fue utilizada para profundizar en el análisis de las relaciones entre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes y en las variables personales, familiares, escolares y sociales relacionadas con ambas formas de violencia. Por otra parte, se ha contado también con una segunda muestra de menor tamaño e integrada por 191 adolescentes (46.07% chicos y 53.93% chicas), entre 12 y 17 años ( $M = 14.13$ ,  $DT = 1.05$ ). Estos adolescentes estudiaban 2º, 3º y 4º de ESO en dos centros educativos diferentes de los anteriores. Esta segunda muestra fue utilizada para evaluar la efectividad del programa de intervención desarrollado en este trabajo.

*Instrumentos.* Para la medición de las variables incluidas en esta investigación se han utilizado 22 instrumentos de evaluación, cuyas propiedades psicométricas han mostrado ser adecuadas en este estudio. En la primera muestra se han utilizado diversas escalas para evaluar conductas de violencia ejercida y de victimización sufrida en las relaciones con los iguales y la pareja, así como diversas escalas para evaluar el autoconcepto, la satisfacción con la vida, la sintomatología depresiva, las actitudes hacia la autoridad, la empatía, el sexismo, los estilos interpersonales, la soledad, la comunicación con los padres y la relación con el profesor. En la segunda muestra se han evaluado conductas agresivas y de victimización entre iguales y con la pareja, ciberviolencia, autoconcepto, empatía y estilos interpersonales. Además, en esta segunda muestra se ha contado también con instrumentos para evaluar: creencia en mitos románticos, tolerancia al maltrato en la pareja, percepción del amor ideal, reconocimiento de situaciones de maltrato, estereotipos de género y dificultades para controlar la ira. Con ambas muestras, se han respetado los principios fundamentales de la Declaración de Helsinki

para los estudios con seres humanos y de la Declaración Universal de la UNESCO de Derechos Humanos.

*Análisis de datos.* En primer lugar, se calcularon los coeficientes alpha de Cronbach para analizar la fiabilidad de las escalas. Además, para conocer la prevalencia de las conductas de violencia hacia los iguales y hacia la pareja se calcularon estadísticos descriptivos (análisis de frecuencias) y las posibles diferencias entre chicos y chicas en estas conductas se exploraron utilizando el estadístico Chi cuadrado. Para analizar las relaciones entre las variables objeto de estudio se realizaron análisis de correlaciones. Posteriormente, se realizaron diversos MANOVAs para conocer las características psicosociales de los adolescentes con diferente implicación en la violencia entre iguales y la violencia de pareja, analizar posibles diferencias en las variables incluidas en el estudio en función del sexo y explorar posibles interacciones entre el sexo y la diferente implicación de los adolescentes en estas conductas violentas. Por último, para evaluar la efectividad del programa DARSI se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 3x2) con factor inter-grupo (grupo de intervención, grupo control 1 y grupo control 2) y factor intra-sujeto (pre-test y post-test: Tiempo 1 y Tiempo 2).

**Resultados:** En primer lugar, se observa una elevada prevalencia de la violencia escolar entre iguales y de la violencia de pareja en adolescentes. Así, por ejemplo, un 17.4% de los adolescentes afirman que alguna vez “han pegado, dado patadas y puñetazos a un compañero”, y aproximadamente la mitad de los adolescentes han ejercido y sufrido en alguna ocasión violencia de pareja de tipo verbal-emocional. No obstante, los porcentajes de agresiones frecuentes son considerablemente menores.

En cuanto a las relaciones entre la violencia entre iguales y la violencia de pareja, los resultados de nuestra investigación constatan la existencia de elevadas correlaciones entre ambos tipos de violencia en adolescentes. Además, se observa que existen variables comunes (personales, familiares, escolares y sociales) que correlacionan con ambos tipos de violencia. Asimismo, nuestros resultados indican importantes diferencias en el perfil psicosocial de los adolescentes en función de los diferentes roles (víctima, agresor, víctima-agresiva) y de la frecuencia con que desempeñan estos roles. El perfil psicosocial más negativo se observa en los adolescentes que desempeñan con frecuencia un doble rol de agresor-víctima, tanto en las relaciones con sus iguales como en las relaciones de pareja. En la violencia de pareja en adolescentes, el rol de agresor-víctima ocasional y los adolescentes no implicados en

ninguna forma de violencia y victimización en la pareja son los presentan mejor ajuste psicosocial. Los adolescentes con una implicación frecuente tanto en la violencia entre iguales como en la violencia de pareja presentan un ajuste psicosocial especialmente negativo.

Respecto a la evaluación del programa de intervención elaborado en esta investigación (Programa DARSI *-Desarrollando en Adolescentes Relaciones Saludables e Igualitarias-*), los resultados obtenidos muestran efectos positivos del programa en los adolescentes que lo implementaron. Estos adolescentes presentan una disminución significativa en conductas de agresión y victimización entre iguales, ciberagresión y cibervictimización entre iguales, actitudes sexistas, estereotipos de género, creencias en mitos del amor romántico, tolerancia al maltrato en la pareja, ideales negativos del amor y dificultades para controlar la ira. Además, tanto los adolescentes como sus profesores valoran positivamente la intervención.

**Conclusiones:** En primer lugar, respecto a la prevalencia, los resultados de este estudio muestran la necesidad de tener en cuenta la frecuencia con que los adolescentes se implican en ambos tipos de violencia, ya que se observan porcentajes elevadísimos de agresiones ocasionales y porcentajes más bajos, aunque preocupantes, de conductas violentas frecuentes. Asimismo, los datos de la presente tesis doctoral indican que el rol más frecuente es el de agresor-víctima ocasional, tanto en la violencia de pareja como en la violencia entre iguales, lo que podría reflejar una elevada prevalencia de las agresiones mutuas ocasionales.

Por otra parte, esta investigación incluye también resultados novedosos sobre las características psicosociales de los adolescentes implicados no sólo en el rol de víctima y de agresor, sino también en el rol de agresor-víctima ocasional y de agresor-víctima frecuente. Así, se observa que el rol de agresor-víctima frecuente presenta peor ajuste psicosocial. Además, los datos obtenidos destacan, en general, un perfil psicosocial más positivo en los adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia y los que ejercen el rol de agresor-víctima ocasional en diferentes variables personales (*autoconcepto, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas*), familiares (*comunicación con la madre y comunicación con el padre*) y sociales (*estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad percibida*).

La presente tesis doctoral amplia nuestro conocimiento sobre la relación entre la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes. Los resultados obtenidos han permitido profundizar en las variables comunes relacionadas con ambos tipos de violencia, y elaborar perfiles psicosociales de los adolescentes que desempeñan un rol similar (como víctima, agresor o víctima-agresiva) en la violencia entre iguales y la violencia de pareja. Además, este mayor conocimiento de las variables comunes vinculadas con ambas formas de violencia supone un importante respaldo para la elaboración e implementación de programas para su prevención conjunta.

Ciertamente, una importante aportación de esta tesis doctoral es la elaboración, implementación y evaluación de un programa de intervención para la prevención conjunta de la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes. Los datos sobre la evaluación de este programa constatan su efectividad, así como también la viabilidad de intervenir conjuntamente desde contextos escolares en la prevención de ambas formas de violencia. Este programa ha reducido conductas agresivas entre iguales y variables directamente relacionadas con la violencia de pareja, tales como la tolerancia al maltrato, las actitudes sexistas o las creencias en mitos románticos. Por ello, este estudio proporciona también a la sociedad una herramienta útil para favorecer en los centros escolares la convivencia pacífica y para potenciar los valores de la igualdad y la coeducación.

No obstante, este estudio cuenta también con algunas limitaciones metodológicas: diseño transversal, utilización de autoinformes, tamaño de la muestra. Sin embargo, y a pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos aportan resultados interesantes y novedosos sobre las relaciones entre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, así como las características psicosociales de los diferentes roles de agresor y víctima de ambos tipos de violencia. Además, se constata la efectividad de un programa novedoso en el ámbito nacional para la prevención de conductas violentas entre iguales y en la pareja.



## ABSTRACT

**Background:** Aggressive behaviors in peer and teen dating relationships have a high prevalence and a very negative impact on adolescents' mental health (Katsaras et al., 2018, Shorey et al., 2018). Both problems (peer violence and teen dating violence) have traditionally been investigated separately, and very few studies have explored possible common explanatory variables. However, some previous studies have shown that in both situations of violence the aggressor intends, through his/her repeated aggressions, to achieve a certain power and control over the victim (Cava, 2013; Olweus, 1993; Ovejero, Yubero, Larrañaga, & Navarro, 2013). In the same way, certain cognitive schemes on social interaction characterized by the use of violence as a way of resolving conflicts, the lack of empathy, a negative self-concept, greater depressive mood and greater loneliness have been suggested in recent studies as possible common explanatory factors of peer violence and teen dating violence (Carrascosa, Cava, & Buelga, 2016; Cava, Buelga, & Carrascosa, 2015; Cerezo, Sánchez, Ruiz, & Areñse, 2015; Eastman et al., 2018; Foshee et al., 2015; González-Ortega, Echeburúa, & Corral, 2008; Halpern, Piña, & Vásquez, 2017; Lu, Van Ouytsel, Walrave, Ponnet, & Temple, 2018; Xia, Fosco, Lippold, & Feinberg, 2018; Zych, Farrington, & Ttofi, in press).

In addition, not only certain personal characteristics could be common in adolescents involved in peer violence and teen dating violence but also, from an ecological perspective, certain characteristics of their social and family environment could be explanatory factors common to both types of violence. Thus, several studies have analyzed the family characteristics of adolescents involved in dating violence, highlighting the influence that marital conflicts and inadequate parental educational styles have in their occurrence (Izaguirre & Calvete, 2017; Kaufman-Parks, DeMaris, Giordano, Manning, & Longmore, 2018). With regard to school violence among peers, the influence of inadequate family functioning has also been noted (Cava, Musitu, & Murgui, 2006; Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez, Gonzalo, & Julián, 2018; Seo, Jung, Kim, & Bahk, 2017). By contrast, its prevalence is lower when there is a positive family atmosphere and fluid communication between parents and children (Estévez, Jiménez, & Cava, 2016).

Moreover, a better understanding of peer violence and teen dating violence seems to require not only the analysis of the existence or not of violence in these relationships, but it is also necessary to evaluate the frequency with which the violent behaviors occur, as well as the different roles played by adolescents in these cases (Choi, Wong, & Fong, 2017; Goldbach, Sterzing, & Stuart, 2018). In this regard, it is fundamental to study in depth the psychosocial characteristics that differentiate adolescents who play only an aggressor or victim role from those who play a double role of aggressor-victim. A greater knowledge of the personal and social characteristics of the adolescents involved in these different roles could be especially useful to carry out more effective interventions.

Certainly, the development of interventions that allow the prevention of these problems is of undoubted social relevance. Moreover, based on the established connections between both forms of violence during adolescence, some previous interventions have been carried out which were aimed at their joint prevention (Foshee et al., 2014; 2015). However, in our cultural context, research on the relationship between both types of violence is very scarce, and intervention programs that allow the joint prevention of these two serious psychosocial problems have not been elaborated thus far. This circumstance highlights the need to better understand the relationships between both problems and to develop programs that jointly prevent both types of violence in adolescents.

**Objectives:** in the development of this Thesis, the following **general objectives** were proposed:

1. *Analyze the relationships between peer violence at school and teen dating violence, by exploring personal variables (self-concept, empathy, life satisfaction, depressed mood, attitudes towards authority, sexist attitudes), family variables (communication with the mother and father) and social variables (interpersonal communication styles, relationship with the teacher and perceived loneliness), which may be linked to both forms of violence; as well as possible differences depending on the sex of the adolescent.*
2. *Elaborate, implement and evaluate an intervention program in the school context for the joint prevention of both problems.*

**Methodology:**

*Participants.* In this research, two samples of adolescents had been included. The first sample consisted of 1034 adolescents (50.6% boys and 49.4% girls), between 12 and 19 years old. The average age of boys ( $M = 14.33$ ,  $SD = 1.50$ ) and girls ( $M = 14.57$ ,  $SD = 1.73$ ) was similar. These adolescents were from four secondary schools of the Valencian Community. This first sample was used for an in-depth analysis of the relationships between peer violence and teen dating violence and the personal, family, school and social variables related to both forms of violence. Moreover, a second sample of smaller size made up of 191 adolescents (46.07% boys and 53.93% girls), between 12 and 17 years old ( $M = 14.13$ ,  $SD = 1.05$ ) was also carried out. These adolescents studied 2nd, 3rd and 4th of Secondary Education in two schools different from the other group. This second sample was used to evaluate the effectiveness of the intervention program developed in this work.

*Instruments:* For the measurement of the variables included in this research, 22 evaluation instruments were used, whose psychometric properties have been shown to be adequate in this study. In the first sample, several scales were applied to assess violence perpetration and victimization behaviors in relationships with peers and dating partners, as well as other scales to evaluate self-concept, life satisfaction, depressive symptoms, attitudes towards authority, empathy, sexism, interpersonal styles, loneliness, communication with parents and the relationship with the teacher. In the second sample, peer victimization and violence, teen dating victimization and violence, cyberbullying, cyberdating violence, self-concept, empathy and interpersonal relationship styles were evaluated. Furthermore, in this second sample, instruments were utilized to assess the following variables: romantic myths, tolerance of maltreatment in the dating relationships, perception of ideal love, recognition of abuse situations, gender stereotypes and difficulties in controlling anger. With both groups, the fundamental principles of the Declaration of Helsinki for studies on human subjects and the Universal Declaration of Human Rights have been respected.

*Data analysis:* First, Cronbach's alpha coefficients were calculated to analyze scale reliability. Further, descriptive statistics (frequency analysis) were calculated to determine the prevalence of peer violence and teen dating violence. Also, the possible differences between boys and girls in these behaviors were explored using the Chi square statistic. To analyze the relationships among the variables, correlation analysis

was carried out. Subsequently, several MANOVAs were performed to know the psychosocial characteristics of adolescents with different involvement in peer violence and teen dating violence, analyze possible differences in the variables included in the study based on sex, and explore possible interactions between sex and different involvement in these violent behaviors. Finally, to evaluate the effectiveness of the DARSI program, a repeated measures procedure was used in an analysis of variance (ANOVA 3 x 2) with inter-group factor (intervention group, control group 1 and control group 2) and intra-subject factor (pre-test and post-test: Time 1 and Time 2).

**Results:** First, a high prevalence of peer violence and teen dating violence is observed. Thus, for example, 17.4% of adolescents say that at least on one occasion they have “hit, kicked and punched a peer”, and approximately half of adolescents in dating relationships have been at least on one occasion perpetrators and victims of verbal-emotional violence. However, the percentages of frequent violence are considerably lower.

Regarding the relationship between peer violence and teen dating violence, the results of our research confirm the existence of high correlations between both types of violence in adolescents. In fact, common variables (personal, family, school and social variables) that correlate with both types of violence are observed. Additionally, our results indicate important differences in the psychosocial profile of adolescents according to the different roles (victim, aggressor, or victim-aggressor) and the frequency with which they perform these roles. The more negative psychosocial profile is observed in adolescents who often play a double role of victim-aggressor, in both peer and dating relationships. In teen dating violence, adolescents in the role of occasional aggressor-victim and adolescents not involved in any form of violence nor victimization have better psychosocial adjustment. Adolescents with frequent involvement in both peer violence and dating violence have a particularly negative psychosocial adjustment.

Regarding the evaluation of the intervention program developed in this research (DARSI Program - *Developing Healthy and Equal Relationships in Adolescents* -), the results obtained show positive effects of the program on the adolescents who implemented it. These adolescents had a significant reduction in aggressive and victimization behaviors among peers, cyberbullying, cyberbullying victimization, sexist attitudes, gender stereotypes, beliefs in myths of romantic love, tolerance to

maltreatment in couple relationships, negative ideals of love, and difficulties in controlling anger. Further, both adolescents and their teachers valued the intervention positively.

**Conclusions:** First, regarding prevalence, the results of this study show the need to take into account the frequency with which adolescents are involved in both types of violence, since there are very high percentages of occasional aggressions, and lower percentages, although worrying, of frequent violent behavior. Likewise, the data from this doctoral thesis indicate that the most frequent role is that of an occasional aggressor-victim, both in teen dating violence and in peer violence, which could reflect a high prevalence of occasional mutual aggressions.

Furthermore, this research also includes new results about the psychosocial characteristics of the adolescents involved, not only in the role of victim and aggressor, but also in the role of occasional aggressor-victim and frequent aggressor-victim. Thus, our findings show that adolescents in the role of frequent aggressor-victim have worse psychosocial adjustment. Moreover, the data highlights, in general, a more positive psychosocial profile in adolescents not involved in any form of violence, as well as in adolescents who exercise the role of occasional aggressor-victim in several personal variables (*self-concept, life satisfaction, depressed mood, attitudes towards authority, sexist attitudes*), family variables (*communication with the mother and father*) and social variables (*interpersonal communication styles, relationship with the teacher and perceived loneliness*).

This doctoral thesis expands our understanding about the relationship between peer violence and teen dating violence. The results obtained have allowed us to delve into the common variables related to both types of violence, and to develop psychosocial profiles for adolescents who play a similar role (as victim, aggressor or victim-aggressor) in peer violence and teen dating violence. Furthermore, this greater understanding of the common variables linked to both forms of violence gives strong support for the elaboration and implementation of programs for their joint prevention.

Indeed, an important contribution of this doctoral thesis is the elaboration, implementation and evaluation of an intervention program for the joint prevention of peer violence and teen dating violence. The data on the evaluation of this program confirm its effectiveness, as well as the feasibility of joint intervention in school contexts in the prevention of both forms of violence. This program has reduced

## ABSTRACT

---

aggressive behavior among peers and variables directly related to dating violence, such as tolerance to abuse, sexist attitudes or beliefs in romantic myths. Therefore, this study also provides society with a useful tool to promote peaceful coexistence in schools and to promote the values of equality and coeducation.

However, this study also has some methodological limitations: cross-sectional design, use of self-reports, and sample size. Despite these limitations, the results obtained provide interesting and novel results about the relationships between peer violence and teen dating violence, as well as the psychosocial characteristics of the different roles of aggressor and victim in both types of violence. In addition, the results prove the effectiveness of an innovative program at the national level for the prevention of violent behavior in peer and dating relationships.

# INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral nace del interés por estudiar dos problemáticas que suscitan una gran preocupación en la comunidad científica y en la sociedad: la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes. La adolescencia es una etapa del ciclo vital caracterizada por la gran relevancia que adquieren las relaciones con los iguales y por la aparición de las primeras relaciones de pareja. Por ello, las dificultades en estas relaciones, y muy especialmente si existen situaciones de violencia, inciden muy negativamente en el bienestar psicosocial de los adolescentes. Por otra parte, estudios recientes han constatado la existencia de conexiones entre ambas formas de violencia, así como algunas variables explicativas comunes. Partiendo de estos estudios, todavía muy escasos en nuestro país, y con la finalidad de profundizar en el conocimiento de las relaciones entre ambas formas de violencia se inició esta investigación. A lo largo de los diferentes capítulos que describen esta investigación se profundiza en la violencia escolar entre iguales, la violencia de pareja, y las relaciones entre ambas formas de violencia. Además, con el fin de que este conocimiento tenga también una utilidad práctica y aplicada, una parte de este trabajo se ha dedicado a la elaboración, implementación y evaluación de un programa de intervención para la prevención conjunta de ambas formas de violencia. Con ello, pretendemos poner también la investigación científica al servicio de la sociedad, intentando que este programa sea un recurso educativo de interés y utilidad para la comunidad educativa y para la sociedad.

Esta tesis doctoral está estructurada en dos partes, la parte teórica y la empírica, en las que se integran 9 capítulos.

La **parte teórica** del estudio está dividida en cuatro capítulos. En el primero de ellos, *La adolescencia: etapa de numerosos cambios*, se realiza una revisión general de las diferentes etapas y cambios producidos en la adolescencia. En el segundo capítulo, *Violencia escolar entre iguales*, se realiza una revisión de la literatura científica previa sobre el fenómeno de la violencia escolar entre iguales. En el tercer capítulo, *Violencia de pareja en adolescentes*, se ahonda sobre las investigaciones previas que estudian la

violencia en parejas adolescentes. Por último, en el capítulo cuatro, *Programas de prevención de la violencia escolar y de pareja en adolescentes*, en un primer apartado se describen los principales programas en el ámbito nacional e internacional sobre violencia escolar entre iguales. En un segundo apartado se describen los principales programas que se han realizado para prevenir la violencia de pareja en adolescentes. En un tercer apartado se ahonda sobre los programas de prevención conjunta de ambos tipos de violencia. Y, por último, se especifican las características generales y aspectos relevantes de los programas de prevención analizados.

Seguidamente, se describe la **parte empírica** de la tesis que está dividida en cinco capítulos. Así, esta parte comienza con el quinto capítulo, *Objetivos e Hipótesis*, en el que se justifican y plantean los objetivos e hipótesis de la investigación. En el sexto capítulo, *Descripción del Programa DARSI*, se describe el programa elaborado en la presente investigación. El séptimo capítulo, *Método*, está compuesto por diferentes apartados: participantes, instrumentos, procedimiento y análisis de datos. El octavo capítulo incluye los *Resultados* de la investigación. En concreto, en este capítulo se detallan los resultados obtenidos respecto a la prevalencia de ambos tipos de violencia, las variables relacionadas con la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, las características psicosociales asociadas a los diferentes roles de agresor y víctima de ambos tipos de violencia; así como, los resultados relativos a los efectos del Programa DARSI. Finalmente, en el noveno capítulo, *Discusión y Conclusiones*, se retoman los objetivos e hipótesis propuestos inicialmente y se analizan los resultados obtenidos en función de estos objetivos e hipótesis. Además, se comparan los principales resultados hallados con la literatura científica previa. Por último, se resumen las aportaciones principales de este estudio, sus limitaciones y las futuras líneas de investigación.



# CAPÍTULO 1.

## LA ADOLESCENCIA:

### ETAPA DE NUMEROSOS CAMBIOS

La presente tesis doctoral se enmarca en la etapa de la adolescencia. Los estudios empíricos sobre este periodo del ciclo vital comienzan a surgir en el siglo XX, con la publicación en 1904 de la teoría psicológica sobre la adolescencia del discípulo de Wundt, Stanley Hall. A partir de ese momento, la adolescencia fue definida como una etapa tormentosa y negativa, hasta hace algunas décadas, en las que se ha planteado también como un periodo de crecimiento y oportunidades. Estas dos visiones antagónicas, como etapa conflictiva y como momento de oportunidades, siguen todavía vigentes en los estudios actuales (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2018; Rudolph, Davis y Monti, 2017). Por otra parte, e independientemente de la visión que se asuma, la etapa de la adolescencia se caracteriza por la gran cantidad de cambios, a todos los niveles - físico, psicológico y social-, que experimentan los adolescentes.

En este capítulo, en primer lugar, se realizará una breve descripción de la etapa de la adolescencia, características y etapas. En segundo lugar, se expondrán los principales cambios psicológicos durante la adolescencia; y, por último, se especificarán los cambios en el entorno social del adolescente.

#### **1.1. ADOLESCENCIA: DEFINICIÓN Y ETAPAS**

Como ya hemos señalado, la etapa de la adolescencia se caracteriza por grandes cambios y transformaciones en los distintos ámbitos del desarrollo: el físico, el psicológico, el afectivo y el de las relaciones sociales (Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante y Luyckx, 2018; Lima-Serrano, Martínez-Montilla, Guerra-Martín, Vargas-Martínez y Lima-Rodríguez, 2018; Muñoz y González, 2017). Estos cambios acontecen en un

periodo de transición, que transcurre desde la infancia hasta la edad adulta (Kimmel y Weiner, 1998; Vicario, Fierro e Hidalgo, 2014). La adolescencia se define, precisamente, como la etapa de transición entre la infancia y la edad adulta.

No obstante, y aunque esta primera definición parece clara, la duración de esta etapa y la visión que sobre ella se ha mantenido en las investigaciones científicas ha sido diversa. En cuanto a la duración de esta etapa, los años que engloba parecen prolongarse cada vez más, puesto que el fin de esta etapa coincidiría con la incorporación del adolescente a la sociedad, como un miembro totalmente adulto y con su desarrollo finalizado en todos los ámbitos. Sin embargo, este momento de finalización del desarrollo con su incorporación laboral, social y económica plena a la sociedad, parece prolongarse cada vez más en nuestras sociedades. Por otra parte, respecto al acercamiento científico a la adolescencia, ciertamente ha predominado durante muchos años una visión negativa y conflictiva. De hecho, los primeros estudios sobre la adolescencia definieron esta etapa como una época turbulenta caracterizada por la confusión, los cambios de humor y la oposición a las normas (Donoghue et al., 2017; Hall, 1916). Posteriormente, como ya hemos señalado, se incorporó también una visión positiva de la adolescencia, definida como una etapa de oportunidades (Villasana, Alonso-Tapia y Ruiz, 2017). Actualmente, ambas perspectivas están presentes en la investigación, con estudios centrados tanto en factores estresantes y conductas disruptivas durante la adolescencia (Estévez, Jiménez y Moreno, 2018; Majeno, Tsai, Huynh, McCreath y Fuligni, 2018; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016; Rudolph et al., 2017; Stalker, Wu, Evans y Smokowski, 2018; Viejo y Ortega, 2015); como estudios centrados en las potencialidades y recursos que tiene el adolescente para superar con éxito esta etapa del ciclo vital (Navarro et al., 2018; Theron, 2017). A este respecto, cabe señalar que, aunque existe en la sociedad una cierta imagen tormentosa de la adolescencia, la prevalencia de estresores, conflictos y psicopatología durante esta etapa es similar a otros periodos del ciclo vital (Coleman, 1993; Essau, Lewinsohn, Lim, Moon-ho y Rohde, 2018; Frydenberg, 1997; Viejo y Ortega, 2015).

Las perspectivas positivas de la adolescencia han permitido incorporar no sólo un enfoque diferente al estudio de esta etapa del ciclo vital, sino que también han supuesto algunos cambios en los programas de intervención centrados en adolescentes. Las intervenciones que se basan en el desarrollo positivo adolescente buscan no sólo la

prevención de problemáticas tales como consumo de sustancias, o conductas agresivas y predelictivas, sino también favorecer y potenciar el desarrollo psicosocial de los adolescentes, incrementando sus recursos personales y sociales (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010). En esta línea, en las últimas décadas han surgido algunos modelos teóricos y propuestas de intervención centradas en estudiar las potencialidades y recursos que tiene el adolescente para superar con éxito esta etapa del ciclo vital. Uno de los modelos teóricos más aceptados es el del desarrollo positivo de las 5Cs (Lerner, Almerigi, Theokas y Lerner, 2005), que contempla los cinco factores que engloban los recursos cognitivos, conductuales y sociales del desarrollo positivo del adolescente: competencia (hace referencia a la capacidad del individuo para afrontar actividades en diversas áreas, e incluye la asertividad, la resolución positiva de conflictos, la toma de decisiones, y habilidades académicas), confianza (es la autovaloración que el adolescente hace de sí mismo: identidad, autoconcepto, autoestima y autoeficacia), conexión (relaciones y vínculos interpersonales), carácter (interiorización y respeto por las normas sociales: desarrollo moral), cuidado y compasión (se refiere al desarrollo de la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro). A partir de este modelo de desarrollo positivo han surgido otros modelos que completan y amplían el modelo de las 5 Cs. Este modelo incluye 27 competencias (Oliva et al., 2010) que, si se desarrollan en el adolescente, le pueden proteger de implicarse en conductas disruptivas o problemáticas psicosociales (ver tabla 1.1).

Tabla 1.1. Modelo de desarrollo positivo de las 27 competencias en la adolescencia. Extraído de Oliva et al., (2010), p. 231.

<p><b><u>Área de Desarrollo Personal</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoestima</li> <li>- Autoconcepto</li> <li>- Autoeficacia y vinculación</li> <li>- Autocontrol</li> <li>- Autonomía personal</li> <li>- Sentido de pertinencia</li> <li>- Iniciativa personal</li> </ul>	
<p><b><u>Área Social</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asertividad</li> <li>- Habilidades relacionales</li> <li>- Habilidades para resolver conflictos interpersonales</li> <li>- Habilidades comunicativas</li> </ul>	<p><b><u>Área Emocional</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empatía</li> <li>- Reconocimiento y manejo de las emociones de los demás</li> <li>- Conocimiento y manejo de las propias emociones</li> <li>- Tolerancia a la frustración</li> <li>- Optimismo y sentido del humor</li> </ul>
<p><b><u>Área Moral</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso social</li> <li>- Responsabilidad</li> <li>- Prosocialidad</li> <li>- Justicia</li> <li>- Igualdad (género, social)</li> <li>- Respeto hacia la diversidad</li> </ul>	<p><b><u>Área Cognitiva</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de análisis crítico</li> <li>- Capacidad de pensamiento analítico</li> <li>- Creatividad</li> <li>- Capacidad de planificación y revisión</li> <li>- Capacidad para tomar decisiones</li> </ul>

Por otra parte, como indicábamos previamente, la adolescencia es una etapa del ciclo vital, cuya extensión en el tiempo es cada vez mayor. En este sentido, desde la OMS (Organización Mundial de la Salud) se considera actualmente la etapa de la adolescencia como el periodo comprendido entre los 10 y los 19 años. Además, se observa una tendencia hacia un progresivo adelanto de esta etapa (3 o 4 meses por decenio en los últimos 150 años) y una salida más tardía del hogar familiar, lo que conlleva una extensión de este período (Casas y Ceñal, 2005). Esta amplitud en el tiempo ha propiciado que la adolescencia se divida, a su vez, en tres etapas: la pre-adolescencia o adolescencia temprana -10 a 13 años de edad-, la adolescencia media -14 a 17 años- y la adolescencia tardía o primera juventud -17 a 20 años- (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015). Aunque hay, sin duda, una enorme variabilidad individual, se han señalado también algunas características que definen a cada una de estas etapas. Estas características se describen a continuación.

**Adolescencia temprana** (entre los 10 y los 13 años). El comienzo de este periodo es bastante variable, y está sujeto a diferencias entre sexos: los niños empiezan esta etapa entre los 9.5 y los 14 años, y las niñas entre los 8.5 y los 13 años (Casas y Ceñal, 2005). El inicio de esta etapa coincide con la pubertad, que conlleva los primeros *cambios físicos y biológicos*, y el crecimiento de los caracteres sexuales secundarios, lo que les lleva a alcanzar la capacidad de reproducción. Estos cambios físicos producen una enorme preocupación en el adolescente sobre su cuerpo, que podría estar influido por la existencia de un modelo ideal de cuerpo (Granero-Gallegos, Lucas, Sicilia, Medina-Casaubón y Alcaraz-Ibáñez, 2018). Los cambios físicos producidos llevan también al adolescente a compararse con los grupos de iguales, los estándares de belleza y los estereotipos sociales (Gaete, 2015). Estos cambios físicos, crecimiento de los órganos genitales, crecimiento del vello, cambios en la voz de los chicos... hacen que el adolescente se sienta juzgado por los otros, creando una excesiva preocupación por la imagen corporal (Marengo, Longobardi, Fabris y Settanni, 2018). Esto hace que pongan excesiva atención a su forma de vestir, su cabello, sus complementos, debido a la necesidad de aceptación que tienen por su grupo de iguales y comienza a producirse una etapa de cambios psicológicos, que llevan a una transformación del autoconcepto físico (Siegel, 1982). Según Cardenal (1999) estos cambios que se generan producen la necesidad de la aceptación de la nueva imagen corporal. En esta etapa, un autoconcepto negativo se ha relacionado con menor satisfacción con la vida (Videra-García y Reigal-

Garrido, 2013); y una imagen corporal negativa se ha asociado con victimización escolar (Chacón, González, Padial y Castro, 2017), y victimización de pareja (Van Ouytsel, Ponnet y Walrave, 2017a)

También se producen cambios en el *desarrollo cognitivo* que, según la Teoría Cognitiva de Piaget, suponen el paso del pensamiento concreto al establecimiento del pensamiento formal (Piaget, 1972). En esta etapa del ciclo vital es cuando comienza el desarrollo del pensamiento abstracto, aunque normalmente en el inicio de la adolescencia temprana el pensamiento todavía suele ser concreto y los adolescentes no son capaces de predecir las consecuencias a largo plazo de sus actos, lo que implica un pensamiento más egocéntrico (Casas y Ceñal, 2005; Gaete, 2015; Herrero, 2003). El avance desde el desarrollo cognitivo al pensamiento abstracto se relaciona con una mayor competencia social en el adolescente, que le permite establecer relaciones con los iguales de mayor calidad (Cortés, 2002; Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011). Esto hace que el adolescente necesite más autonomía e independencia de su familia, aumentando el apego hacia los iguales del mismo sexo, lo que facilita la creación de una propia identidad (Gaete, 2015; García-Madruga y Del Val, 2010). A pesar de que existe una preferencia por las amistades del mismo sexo, los adolescentes comienzan a tener relaciones con amigos del sexo contrario (Casas y Ceñal, 2005).

Estos cambios que acontecen en la capacidad de pensamiento del adolescente permiten que se produzca también una evolución en el proceso de *desarrollo moral*, que hace que reflexione sobre los valores y los jerarquice, juzgando las conductas como justas o injustas (Barra, 1987). El mayor contacto con los iguales produce en el adolescente un desarrollo moral mayor (Berk, 1999). En esta etapa el adolescente se sitúa todavía en el nivel convencional (Kohlberg, 1982), lo que implica una mayor preocupación por las consecuencias externas de sus comportamientos, al tiempo que siente un creciente interés por dar sentido al orden social existente y por alcanzar las expectativas sociales (Gaete, 2015).

**Adolescencia media** (entre los 14 y los 17 años). Esta etapa de la adolescencia coincide con la culminación del *desarrollo físico*. A esta edad los adolescentes ya han alcanzado en un 95% el cuerpo del adulto (Casas y Ceñal, 2005). Esto hace que adquieran ya prácticamente su nueva imagen corporal y un autoconcepto físico más consolidado. En esta etapa se produce el desarrollo del razonamiento abstracto y crítico, lo que hace que el adolescente comience a interesarse por temas idealistas, y por el

debate y defensa de ideas y creencias (Casas y Ceñal, 2005). Este *desarrollo cognitivo* va asociado a una creencia de invulnerabilidad, que hace que el adolescente sea más proclive a involucrarse en conductas de riesgo como el consumo de sustancias, el acoso escolar, las relaciones sexuales de riesgo... que pueden conllevar graves consecuencias psicosociales en sus vidas (Bousoño et al., 2017; Casas y Ceñal, 2005; Merita et al., 2012; Nguyen, Subasinghe, Wark, Reavley y Garland, 2017). Además, estas conductas de riesgo que tradicionalmente se producían sólo en el mundo real, con el crecimiento y auge de las tecnologías, se dan también en el mundo virtual, surgiendo nuevos tipos de violencia y de riesgos online. Estas nuevas formas de violencia entre adolescentes online y estos nuevos riesgos generan actualmente una enorme preocupación en científicos, educadores, familias, y sociedad en general, sobre todo por las consecuencias negativas que este cambio puede producir en los adolescentes (Ortega-Barón, Buelga y Cava, 2016; Stavropoulos et al., 2018; Xin et al., 2018). Además, las nuevas tecnologías tienen un creciente impacto en la creación de la identidad del adolescente, influyendo en creencias, actitudes y comportamientos negativos, si no existe un control de lo que ellos ven y realizan (Bègue, Sarda, Gentile, Bry y Roché, 2017; Ferguson y Donnellan, 2017; Montes-Vozmediano, García-Jiménez y Menor-Sendra, 2018; Ortega-Barón et al., 2016; Titchen, Maslyanskaya, Silver y Coupey, 2018).

Durante la etapa de la adolescencia media, la mayor parte de los adolescentes alcanzan el *desarrollo moral* convencional, en el que los adolescentes comienzan a tener más preocupación por el sistema social (Ramos, 2008). Asimismo, en esta etapa se produce más independencia de los progenitores, lo que puede conllevar más conflictos. Esto lleva a los adolescentes a exigir una mayor independencia y autonomía de la familia, aumentando el apego hacia el grupo de iguales (Martínez, 2013). Durante este periodo se establece la creación del grupo de amigos mixto; y comienzan a establecerse las primeras relaciones sentimentales (Collins y Steinberg, 2006)

**Adolescencia tardía** (de 17 a 20 años). En este periodo es cuando culmina el *desarrollo biológico* del adolescente y se alcanza el *pensamiento abstracto*, hipotético-deductivo, y ligado a planteamientos más generales (Piaget, 1991). Las relaciones conflictivas con los progenitores disminuyen, produciéndose al final de la adolescencia un descenso del conflicto familiar y unas relaciones de tipo horizontal y más igualitarias (Branje, 2018). Al mismo tiempo, las relaciones con los amigos son más individuales y

basadas en diadas más que en relaciones de grupo, y la relación con la pareja pasa a tener más relevancia (Arnett, 2015). Respecto al *desarrollo moral*, se tiene la capacidad para alcanzar el nivel post-convencional, que integran en su desarrollo moral algunos adolescentes (Cook-Greuter, 2002).

A continuación, en la tabla 1.2 se resumen los principales cambios en el desarrollo físico, cognitivo, moral y social que se producen en las etapas de la adolescencia descritas previamente.

*Tabla 1.2. Principales cambios durante la adolescencia. Extraído de Carrascosa, Cava y Buelga (2018a).*

Etapas	Adolescencia temprana (10-13 años)	Adolescencia media (14-17 años)	Adolescencia tardía (17-20 años)
<b>Desarrollo Físico</b>	Rapidez de crecimiento físico, aparición de caracteres sexuales secundarios.	Alcanza el crecimiento y maduración física y sexual, estableciendo imagen corporal.	Finaliza el crecimiento físico.
<b>Desarrollo Cognitivo</b>	Comienza a desarrollarse el pensamiento abstracto: toma de decisiones más elaboradas	Alcanza el pensamiento abstracto y el razonamiento crítico. Omnipotencia e invulnerabilidad (conductas de riesgo)	Pensamiento abstracto y orientación hacia el futuro (metas a largo plazo).
<b>Desarrollo Moral</b>	Comienzan a desarrollar el nivel convencional.	Se establece la etapa convencional	Nivel convencional, y algunos nivel posconvencional.
<b>Desarrollo Social</b>	Independencia de la familia. Mayor influencia del grupo de iguales del mismo sexo.	Grupo de iguales como principal fuente de apoyo. El círculo de amistades comienza a ser mixto (orientación sexual).	Relaciones familiares horizontales. Amistades diádicas y relaciones de pareja.

Actualmente, como ya hemos señalado, la finalización de la adolescencia está sufriendo una demora debido a la dificultad que tienen los jóvenes para establecer su independencia y cumplir las obligaciones relacionadas con la edad adulta (Sawyer, Azzopardi, Wickremarathne y Patton, 2018). Esta dificultad puede estar también relacionada con un mayor tiempo dedicado a las actividades de ocio y al turismo (Kleiber, Quintana, Ortuzar y Muriel, 2017). Ambos aspectos se han asociado, además, a una demora en la consolidación y el establecimiento de la identidad (Layland, Hill y Nelson, 2018). Esta prolongación en el inicio de la etapa adulta, ha propiciado la consideración de un nuevo periodo, la **adultez emergente**. En este sentido, diversos autores han señalado que los cambios sucedidos en nuestra sociedad en los últimos años

advierten de la necesidad de formular una nueva etapa evolutiva comprendida entre los 20 y los 30 años, denominada adultez emergente (Musitu, Estévez, Martínez y Jiménez, 2008). En esta etapa, el joven ya ha dejado atrás la dependencia propia de la adolescencia, pero está todavía alejado de asumir las responsabilidades adultas y continúa implicado en las conductas de exploración y riesgo características de la adolescencia (Arnett, 2000; Casas y Ceñal, 2005). Esta prolongación actual del periodo adolescente impacta en el desarrollo de la identidad demorando su consolidación (Gaete, 2015; Sanders, 2013). Además, provoca un reajuste en las familias, ya que deben crear una homeostasis entre la dependencia y la autonomía que requiere este periodo del ciclo vital (Aquilino, 2006).

Esta prolongación de ciertos aspectos de la adolescencia en la adultez emergente puede conllevar tanto consecuencias positivas como negativas. Los aspectos positivos asociados a la adultez emergente incluyen la posibilidad de explorar y recorrer diversos caminos e identidades hasta la consolidación y el establecimiento definitivo de la propia identidad (Luyckx, De Witte y Goossens, 2011; Murphy, Blustein, Bohlig y Platt, 2010). Esto puede favorecer que el adolescente-adulto emergente incremente su bienestar y su autoestima (Arnett, 2007; Layland et al., 2018). Otros estudios, por otra parte, destacan que esta nueva etapa puede implicar mayores cargas económicas para los progenitores, una falta de habilidades interpersonales a los adultos emergentes y una falta de recursos humanos en el trabajo para la sociedad (Layland et al., 2018). Asimismo, durante esta etapa se pueden implicar en más conductas de riesgo, con las potenciales consecuencias negativas asociadas a éstas y a la falta de consolidación de la identidad (Johnson, Gans, Kerr y La Valle, 2010; Nelson y Padilla-Walker, 2013).

### **1.2. PRINCIPALES CAMBIOS PSICOLÓGICOS**

Durante la adolescencia tienen lugar cambios importantes desde el punto de vista psicológico, incluyendo una evolución muy relevante en la capacidad cognitiva y en el nivel de pensamiento que la persona es capaz de realizar (Dahl, Allen, Wilbrecht y Suleiman, 2018), cambios en su perspectiva y en su interpretación de su conducta desde un punto de vista moral, y es además una etapa de indudable trascendencia para la consolidación de la identidad (Cortés, 2002; Tousignant, Sirois, Achim, Massicotte y Jackson, 2017; Zacarés, Iborra, Tomás y Serra, 2009). Dada la significación de estos cambios, en este apartado profundizaremos en ellos.



**Desarrollo cognitivo.** Desde la Teoría de Piaget (1972), el desarrollo cognitivo se produce a través de la adaptación e interacción de la persona con el ambiente, con el fin de buscar la homeostasis. De esta manera, el individuo va adaptándose al ambiente desarrollando un pensamiento más complejo que le permita entender la realidad existente. Piaget propone cuatro períodos del desarrollo cognitivo, que evolucionan desde que el ser humano nace hasta llegar a la adolescencia. La adolescencia se correspondería con el periodo de las operaciones formales y el pensamiento hipotético-deductivo. Como puede observarse en la Tabla 1.3, el adolescente pasa en esta etapa de un razonamiento centrado en los hechos que ocurren a poder abstraer ideas a partir de situaciones hipotéticas, sin necesidad de manipular objetos concretos.

*Tabla. 1.3. Estadios en la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Extraído de Ferrándiz, Bermejo, Sainz, Ferrando y Prieto (2008), p. 213.*

Estadio del desarrollo	Edad	Desarrollo cognitivo alcanzado
Sensoriomotor	0-2 años	Imitan las conductas de los seres humanos que le rodean. Existe intencionalidad en sus acciones.
Preoperatorio	2-7 años	Aprenden los números y la causa-efecto. Comienzan a ser intuitivos.
Operaciones concretas	7-11 años	Son capaces de entender relaciones causa-efecto y cuantitativas. Desarrollan la inteligencia lógico-matemática.
Operaciones formales	11-12 años	Contenidos abstractos y pensamiento hipotético-deductivo.

El paso por las diferentes etapas del desarrollo cognitivo hace que el ser humano cree formas diferentes de observar su entorno social. Según Qayumi (2001), estas habilidades para desarrollar nuevas formas de pensamiento están originadas por tres principios: organización, adaptación y equilibrio. En la fase de organización, el niño a través de la psicomotricidad va adquiriendo las representaciones mentales de los objetos. Conforme el niño explora el ambiente en el que vive crea esquemas mentales más complejos, lo que le lleva a la fase de adaptación, en la que se produce la asimilación y la acomodación. Por último, se produce la equilibración, en la que se produce la homeostasis entre el pensamiento y el ambiente (Qayumi, 2001). Autores como Seoane, Valiña, Rodríguez, Martín y Ferraces (2007) consideran que el pensamiento hipotético-deductivo no es conseguido por todos los adolescentes, sino que muchos están en una transición constante por las diferentes etapas del desarrollo cognitivo propuestas por Piaget.

También, hay estudios que sugieren la existencia de otras capacidades cognitivas después de la etapa del pensamiento formal. Desde estos planteamientos, se propone

que los adolescentes pueden alcanzar el estadio de la meta-cognición, que es la capacidad de reflexionar sobre su propia cognición; así como también, pueden alcanzar la cognición social, que sería la capacidad que tienen los seres humanos de ponerse en el lugar del otro, comprendiendo sus sentimientos, pensamientos y actitudes (Martín, 2000).

**Desarrollo moral.** Durante la etapa de la adolescencia comienzan a desarrollarse e interiorizarse los valores morales, ya que se produce una mayor preocupación por temas políticos, ideológicos y sociales (Cortés, 2002). El desarrollo moral hace referencia a la capacidad que tiene la persona para juzgar las conductas propias y de los otros en relación con la justicia y la injusticia (Musitu et al., 2008; Varela, 2012). Este tipo de desarrollo moral, que permite comprender el comportamiento de los otros, está relacionado con el pensamiento formal y la capacidad de pensamiento lógico e integración y reflexión de la información (Micó-Cebrián, 2017). Además, el desarrollo moral del adolescente se produce en interacción con el mundo que le rodea: progenitores, iguales y medios de comunicación (Hoffman, 1977). En el desarrollo moral del adolescente se observa, por tanto, una influencia relevante de la familia, los amigos y la sociedad (Amaya, Florez, Gaona-Pérez y Ruiz, 2015; Walker, Hennig y Krettenauer, 2000). Así, tal y como señalan, Walker et al. (2000) existe relación entre la calidad de las relaciones que los adolescentes mantienen con sus padres y con sus iguales y la consolidación de un desarrollo moral adecuado.

Por otra parte, respecto a la evolución en el desarrollo moral y a sus diferentes etapas, desde la teoría de Kohlberg (1976) se establecen tres niveles de desarrollo moral: pre-convencional, convencional y post-convencional. Dentro de cada nivel se observan dos estadios de desarrollo (Cortés, 2002):

El nivel pre-convencional está compuesto por dos estadios:

- I. Estadio heterónomo: en este estadio se suelen acatar las normas impuestas por la autoridad para evitar el castigo.
- II. Estadio hedonista-instrumental: se corresponde con una etapa en la que prevalece el interés particular. Se establece una reciprocidad en virtud de las recompensas por el propio comportamiento.

En el nivel convencional, se incluyen los siguientes estadios:

- III. Estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales: en este estadio se tiene en cuenta la evaluación que los demás hacen y se intentan cumplir las expectativas de los otros.
- IV. Estadio del sistema social y la conciencia: los intereses interpersonales dejan de ser el objetivo prioritario para centrarse en los intereses y el bienestar social.

En el nivel post-convencional se encuentran dos estadios:

- V. Estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo: se basa en el cumplimiento de los derechos humanos.
- VI. Estadio de los principios éticos universales, del que no se poseería evidencia científica para poder establecer sus características.

**Desarrollo de la identidad.** El desarrollo y adquisición de la identidad constituye una tarea evolutiva fundamental de esta etapa del ciclo vital (Erikson, 1968). A este respecto, Erikson (1968) plantea que es durante la adolescencia cuando se produce una crisis de identidad, que hace que el adolescente se pregunte ¿quién soy yo? Esta pregunta está promovida por el conflicto que se produce en esta etapa entre la búsqueda de la cohesión en la identidad vs. la confusión de roles. Este autor, como se observa en la Tabla 1.4, propone varios estadios del desarrollo de la identidad a lo largo de la vida. En cada uno de estos estadios, se deben resolver diferentes conflictos y tareas, para continuar avanzando en el desarrollo. Así, durante la adolescencia, el adolescente se enfrenta a la dicotomía entre la identificación con grupos de referencia y la necesaria diferenciación y autonomía que caracterizan la adultez (Crespo, 2018).

*Tabla 1.4. Estadios en el desarrollo de la identidad desde la teoría de Erikson (extraído de Knight, 2017, p. 1050).*

Estadios	Conflictos
Infancia (0-24 meses)	Confianza vs. Desconfianza
Primera infancia (4-5 años)	Autonomía vs. Vergüenza y duda
Niñez (6-11 años)	Iniciativa vs. Culpa
Adolescencia (12-18 años)	Cohesión de la identidad vs. Confusión de roles
Adulto joven	Intimidad vs. Aislamiento
Adultez	Generatividad vs. Estancamiento
Vejez	Integridad vs. Desesperación

Otra de las teorías de la identidad más aceptadas en la actualidad es la teoría de la identidad de Marcia (1993), discípulo de Erikson. Según Zacarés et al. (2009), esta teoría define la existencia de cuatro tipos de identidades teniendo en cuenta dos dimensiones: compromiso (grado de elección e inversión que el adolescente realiza en una determinada ideología o actividad) y exploración (etapa de crisis en la que el adolescente busca diferentes roles y creencias con los que identificarse y comprometerse). Marcia propone cuatro tipos de identidad dependiendo de estas dos dimensiones (ver tabla 1.5).

Tabla 1.5. Tipos de identidad según Marcia (1993), extraído de Zacarés et al. (2009), p. 317.

		Exploración	
		Alta	Baja
Compromiso	Alta	Logro de identidad	Ejecución hipotecaria
	Baja	Moratoria	Difusión

1. Difusión: estadio de la identidad donde no se produce exploración, o se produce una exploración fallida, que no lleva al adolescente a establecer compromisos.
2. Ejecución hipotecaria: hace referencia a altos niveles de compromiso sin haber realizado una exploración previa, por lo tanto, este tipo de identidad mantiene cierta relación con las figuras de autoridad.
3. Moratoria: en este tipo de identidad se producen altos niveles de exploración, sin establecerse un compromiso firme.
4. Logro de identidad: esta identidad conlleva un nivel alto de exploración y de compromiso, que llevan al establecimiento de una identidad firme.

Los diversos tipos de identidad propuestos por Marcia pueden clasificarse, según Zacarés et al. (2009), en:

- Pasivos e inmaduros: este tipo englobaría la difusión de identidad y la ejecución hipotecaria. Ambos tipos de identidad se han relacionado con bajos niveles de pensamiento moral y con baja autonomía; y con altos niveles de conformismo y convencionalidad.
- Activos y maduros: dentro de esta clasificación se encontraría la moratoria y el logro de identidad. Estos tipos de identidad, por el contrario, están relacionados con altos niveles de autonomía, pensamiento moral y autoestima.

Por otro lado, es importante destacar que el *autoconcepto* y la *autoestima* son constructos relacionados con la identidad, y que tienen una especial relevancia en la etapa de la adolescencia (Cava y Musitu, 2000a). El autoconcepto hace referencia a la conceptualización que el adolescente hace de sí mismo (Molloy, Ram y Gest, 2011; Ybrandt, 2008). Mientras que la autoestima es la valoración subjetiva, positiva o negativa, que el adolescente hace sobre su autoconcepto (García y Musitu, 1999). Según Coleman y Hendry (2003), el autoconcepto y la autoestima son indicadores de ajuste psicosocial en esta etapa del ciclo vital en la que se produce una consolidación de la identidad, y cambios importantes en la imagen que la persona tiene de sí misma a nivel físico, familiar y social. De hecho, numerosas investigaciones han relacionado un autoconcepto positivo con alto rendimiento escolar, menor victimización de los iguales, mayor sensibilidad intercultural, y menor susceptibilidad a la presión de los iguales (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; González-Pienda et al., 2003; Micó-Cebrían, 2017).

### **1.3. CAMBIOS EN EL ENTORNO SOCIAL**

Los cambios psicológicos descritos previamente están vinculados con cambios en las relaciones interpersonales del adolescente. De hecho, el establecimiento de una identidad firme y exitosa está relacionado con el contexto en que el adolescente se desarrolla y, a su vez, incide significativamente en su funcionamiento psicosocial (Crocetti, 2018). Los cambios en las relaciones que el adolescente establece con personas significativas de su entorno social son de gran relevancia, e incluyen cambios tanto en la relación con sus iguales y el inicio de las primeras relaciones de pareja, como también en el ámbito familiar y escolar.

#### **1.3.1. CAMBIOS EN LA RELACIÓN CON LOS IGUALES Y PRIMERAS RELACIONES DE PAREJA**

Una de las transformaciones sociales más significativas durante la adolescencia es la importancia que alcanzan los amigos y las pandillas (Cava y Musitu, 2000b; Martínez, 2013; Oliva, 2011; Viejo y Ortega, 2015). Durante la adolescencia se amplía la red social, se establecen relaciones con distintos grupos de iguales y surgen **relaciones de amistad** profundas e intensas, compartiéndose con los amigos las

creencias, gustos, sentimientos y actividades, convirtiéndose en una fuente relevante de apoyo y bienestar subjetivo (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; García-Madruga y De Val, 2010; Long et al., 2017; Oberle, 2018). De hecho, la amistad se convierte en un sistema bidireccional de relaciones afectivas estables (Martínez, 2013), estimulando la conducta prosocial en los adolescentes (Barry y Wentzel, 2006).

Así, a diferencia de las amistades que surgen durante la infancia, basadas sobre todo en las actividades compartidas, en la adolescencia las amistades se caracterizan por un mayor grado de compromiso, lealtad, intimidad y complejidad (Buhrmester, 1990; Furman y Rose, 2015). Este cambio evolutivo en las relaciones con los iguales en la etapa de la adolescencia hace que los amigos sean una fuente de recursos en la resolución positiva de conflictos, previniendo los problemas de tipo externalizante e internalizante (Adams, Santo y Bukowski, 2011; La Greca y Harrison, 2005). En esta línea, los amigos que conforman el grupo de iguales viven los mismos cambios evolutivos, lo que ayuda a que se comprendan y a que puedan expresar libremente sus problemas e inquietudes (Ortega-Barón, 2017). A este respecto, se ha confirmado que tener amistades de alta calidad se asocia con niveles más bajos de ansiedad social (La Greca y Harrison, 2005; Van Zalk y Van Zalk, 2015). No obstante, no todos los adolescentes mantienen relaciones de calidad con sus iguales. De hecho, algunos adolescentes tienen problemas para relacionarse con otros chicos y chicas, e incluso llegan a sufrir situaciones de violencia (Mazzone, Camodeca y Salmivalli, 2018). Por ello, en algunas ocasiones el grupo de iguales puede pasar a ser un factor de riesgo en el desarrollo del adolescente.

De hecho, uno de los lugares en los que se establecen las primeras relaciones con los iguales es el aula y, como señalan Cava y Musitu (2000b), en el **grupo-aula** existen diferencias de estatus entre los alumnos, ocupando algunos de ellos posiciones de elevada popularidad; mientras que, con frecuencia, otros alumnos se encuentran en posiciones de rechazo o de aislamiento social. Ciertamente, desde un punto de vista sociométrico (Longobardi, Iotti, Jungert y Settanni, 2018; Salmivalli et al., 1996), en el aula encontramos alumnos populares o preferidos (son aquellos que reciben altas puntuaciones positivas en aprecio, valoración y preferencia por parte de sus compañeros), alumnos rechazados (aquellos que tienen altas puntuaciones negativas en cuanto a rechazo directo de sus compañeros), alumnos ignorados (reciben bajas puntuaciones tanto en popularidad como en rechazo, es decir, no son activamente

rechazados por sus compañeros, pero tampoco se cuenta con ellos para actividades) y alumnos de estatus medio (son los más numerosos en el aula y se trata de alumnos que no son especialmente populares entre sus compañeros, pero que tampoco son rechazados o ignorados). Los alumnos rechazados por sus compañeros sufren esta situación como un poderoso estresor que afecta muy negativamente a su autoestima y a su bienestar psicosocial (De Bruyn, Cillessen y Wissink, 2010). Además, estos alumnos tienen un riesgo mayor de ser víctimas de violencia escolar, debido a su mayor aislamiento en el grupo (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013). Por otro lado, estos alumnos podrían iniciar conflictos con los profesores e iniciar la violencia entre iguales con el objetivo de ganar estatus social y dejar de ser rechazados (Longobardi et al., 2018). En cuanto a los alumnos ignorados, en el estudio de Longobardi et al. (2018), se observa como los que crean una relación cercana con los profesores pueden sentirse más seguros y atreverse a asumir el papel de pro-agresores, como una forma de aumentar su popularidad. De hecho, a los adolescentes que los comportamientos agresivos les otorgan popularidad pueden estar motivados a continuar con las agresiones para mantener su estatus, lo que puede indicar una relación entre la violencia y la popularidad (Cillessen y Mayeux, 2004). Por ello, se deben realizar intervenciones que permitan establecer relaciones saludables e igualitarias en el aula (Cava y Musitu, 2000b; 2002).

Por otra parte, además del grupo de alumnos del aula, los adolescentes se integran también en otros **grupos de adolescentes** dentro y fuera del contexto escolar, en los que buscan un reconocimiento social y una afirmación de su identidad (Brinthead y Lipka, 2012). De esta manera, como puede observarse en la Tabla 1.6, los adolescentes pasan de tener una dependencia de la familia a depender en mayor medida de sus iguales (Laible, Carlo y Raffaelli, 2000). De hecho, la importancia concedida al grupo de iguales y a las amistades evoluciona a lo largo de la adolescencia. Así, durante la adolescencia media es cuando la pandilla cobra una mayor relevancia. Estas pandillas suelen estar integradas en un principio por adolescentes del mismo sexo (Gaete, 2015). Posteriormente, durante la adolescencia media, aunque se mantienen las relaciones con grupos del mismo sexo, existe un acercamiento hacia los iguales del sexo contrario y los grupos pasan a estar integrados por chicos y chicas (Kaltiala-Heino, Savioja, Fröjd y Marttunen, 2018; Martínez, 2013). Los adolescentes comienzan a interesarse cada vez más por las relaciones de intimidad con los iguales del sexo opuesto. Se inicia así el

coqueteo, el fiteo y la seducción, produciéndose los primeros sentimientos amorosos que desembocarán, poco a poco, en las primeras relaciones de noviazgo (Micó-Cebrián, 2017).

Las **primeras relaciones de pareja** suelen durar unas cuantas semanas o meses, por lo que son más breves que las relaciones en la etapa adulta. No obstante, a pesar de su brevedad, para los adolescentes constituyen experiencias vitales significativas, ya que la pareja se convierte en figura de apego principal (Zeifman y Hazan, 2008). Si estas primeras relaciones sentimentales son positivas, pueden incidir en un mayor ajuste psicosocial del adolescente (Furman, Low y Ho, 2009). Además, progresivamente, tal y como se observa en la Tabla 1.6, la pareja irá ocupando un lugar central en el mundo del adolescente, siendo al final de la adolescencia tardía y principios de la vida adulta (alrededor de los 21 años) cuando se convierta en la figura de apego principal para el adolescente (Martínez, 2013). No obstante, al igual que ocurre en la relación con los iguales la relación con la pareja también puede ser un factor de riesgo. Así, una mala gestión y falta de habilidades para desenvolverse en estas nuevas relaciones sentimentales puede llevar a problemas de violencia y victimización (Shorey et al., 2018), con graves consecuencias psicosociales (Kansky y Allen, 2018). Además, este tipo de violencia puede estar relacionada con la implicación en situaciones de violencia en otros contextos sociales. A este respecto, González-Ortega et al. (2008) destacan que el uso de la violencia en diferentes contextos interpersonales constituye un factor de riesgo para la violencia de pareja.

*Tabla 1.6. Estadios en el desarrollo de las relaciones interpersonales, Sullivan (1953). Extraído de: Erdley, Nangle, Newman y Carpenter (2001), p. 9.*

Estadios	Necesidades	Personas significativas
0-2 años	Ternura	La necesidad clave de esta etapa es cumplida principalmente por los progenitores.
2-6 años	Compañerismo	Los padres continúan siendo la fuente principal de compañerismo.
6-9 años	Aceptación de los otros	Los iguales comienzan a tener un papel más activo, aunque los padres todavía continúan siendo figuras principales
9-12 años	Intimidad	Los iguales del mismo sexo son las figuras principales.
12-16 años	Sexualidad	Sexo opuesto comienza a ser la principal fuente de satisfacción, aunque también son importantes las relaciones con el grupo de iguales.

Ciertamente, tanto los iguales como la pareja son figuras relevantes y constituyen fuentes significativas de apoyo para el adolescente en esta etapa del ciclo



vital. Sin embargo, estas relaciones pueden convertirse también en poderosos estresores cuando se caracterizan por ser relaciones violentas (García-Madruga y de Val, 2010; Gorresse y Ruggieri, 2012). Además, podría existir cierta continuidad entre ambas formas de violencia, como se ha señalado en algunos estudios (Foshee et al., 2014). Por ello, es necesario profundizar en el estudio de la violencia entre iguales y la violencia de pareja, con el fin de intentar erradicar ambas problemáticas que afectan negativamente al bienestar de los adolescentes. En los siguientes capítulos, se profundizará en ambas problemáticas, revisando las investigaciones existentes.

Por otra parte, el actual auge y aumento de las **tecnologías de la información y la comunicación** supone un crecimiento exponencial del tiempo que los adolescentes les dedican (Del Rey, Casas y Ortega, 2012). En este sentido, el entorno de los adolescentes ha cambiado respecto a generaciones previas, y buena parte de las interacciones con amigos y pareja se realizan utilizando medios tecnológicos. El uso masivo que los adolescentes hacen de las tecnologías queda evidenciado en estudios recientes en los que se destaca que el 93.5% de los adolescentes tiene una cuenta en una red social, y aproximadamente la mitad tienen más de tres registros en redes sociales (Golpe, Gómez, Harris, Braña y Boubeta, 2017). Para los jóvenes las tecnologías son una fuente de ocio, de estudio, o una forma de interacción social. Como confirma el estudio de Golpe et al. (2017), un 76.1% de los entrevistados se conectan para hablar por mensajería instantánea, un 67.6% para utilizar redes sociales, un 52.3% como una herramienta de estudio, y un 20.7% como forma de ocio. Estas redes sociales les permiten relacionarse con otros, interactuar, explorar y compararse con sus iguales (Ho, Lee y Liao, 2016).

Este uso masivo de las tecnologías durante la adolescencia podría conllevar una importante conexión entre los medios tecnológicos habitualmente utilizados por los adolescentes (smartphone, videojuegos e internet) y la forma en que afrontan algunos cambios vinculados con esta etapa del ciclo vital, como son la exploración de la identidad, las relaciones con los iguales y la independencia (Marco y Choliz, 2017). En esta línea, estudios previos indican que las redes sociales posibilitan a los adolescentes un mayor acercamiento hacia sus amigos (Valkenburg y Peter, 2007). Asimismo, las redes sociales permiten a los adolescentes crear perfiles, en los que pueden exponer sus características personales, pensamientos, emociones y conductas. Estas prácticas de “autorrevelación” y de “autopresentación” podrían constituir parte del proceso de

consecución de la identidad durante la adolescencia (Subrahmanyam, Greenfield y Michikyan, 2015). Sin embargo, estas redes sociales pueden ser también transmisoras de estereotipos de género y de justificaciones de conductas violentas, que pueden afectar negativamente al desarrollo de del adolescente (Belmonte y Guillamón, 2008; Fraser, Padilla-Walker, Coyne, Nelson y Stockdale, 2012). También, la exposición masiva a fotografías en redes sociales lleva a los adolescentes a centrarse en gran medida en su apariencia (Trekels, Ward y Eggermont, 2018), y a publicar fotos suyas que cumplan los estereotipos sociales relacionados con la belleza (Ringrose, 2011; Siibak, 2010). La influencia de las nuevas tecnologías en las relaciones interpersonales de los adolescentes es creciente y requiere de su consideración, explorando tanto la influencia positiva como negativa que estas nuevas formas de comunicación pueden tener en su desarrollo.

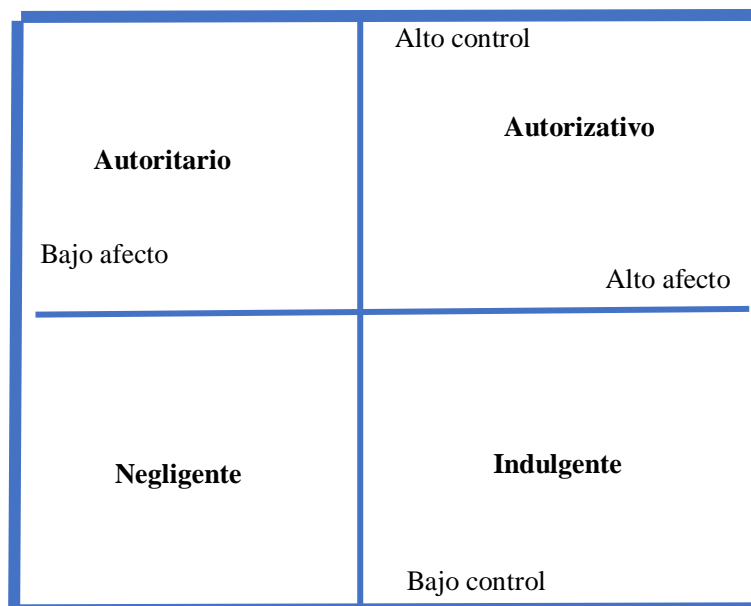
### **1.3.2. PRINCIPALES CAMBIOS EN EL SISTEMA FAMILIAR**

La familia es el principal contexto de socialización para el adolescente. La socialización es el proceso a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal, y aprende las creencias y normas de comportamiento de sus patrones culturales que enmarcan su estilo de adaptación al ambiente (Gracia y Musitu, 2000). El proceso de socialización no finaliza en la niñez, sino que continúa en la etapa de la adolescencia, aunque requiere transformaciones debido a los cambios que se producen en la transición de la niñez a la adolescencia y en el sistema familiar (Lippold, Hussong, Fosco y Ram, 2018). Así, se ha observado como el **estilo de socialización parental** hace referencia a las conductas y actitudes que los progenitores establecen con sus hijos en todos los aspectos de la vida, influyendo de esta manera en las conductas, actitudes, sentimientos y valores de los hijos (Carreteiro y Justo, 2016; Cerezo et al., 2018; Lindsay, Wasserman, Muñoz, Wallington y Greaney, 2018).

Como puede observarse en el gráfico 1.2, los diferentes estilos parentales incluyen dos dimensiones: control (exigencia) y afecto (implicación) (Maccoby y Martin, 1983). A partir de estas dos dimensiones relacionadas de forma ortogonal, como se observa en el gráfico, se definen cuatro estilos parentales: autoritativo (alto control/alto afecto), autoritario (alto control/bajo afecto), indulgente (bajo control/alto afecto), negligente (bajo control/bajo afecto) (Musitu y García, 2001; Patrick,

Hennessy, McSpadden y Oh, 2013). En estudios nacionales en los que se tienen en cuenta estos cuatro estilos de socialización se observa como el estilo indulgente es el que se relaciona con un mejor ajuste psicosocial en adolescente (García y Gracia, 2010). Estos resultados están en línea con estudios actuales que indican que un control negativo por parte de los progenitores hacia los hijos está relacionado con mayores conductas de victimización (Cerezo et al., 2018; Samper-García, Mestre-Escrivá, Malonda y Mesurado 2015), y como las conductas de expresión de afecto están relacionadas con un mejor ajuste psicosocial (Gallego, Delgado y Sánchez-Queija, 2011). En estudios recientes realizados a nivel internacional también se observa una relación positiva entre el estilo parental caracterizado por bajo control y alto afecto y menores problemas de conducta (Ong, Eilander, Saw, Xie, Meaney y Broekman, 2018).

Gráfico 1.2. Estilos parentales de socialización familiar (Musitu y García, 2001)



También, se han señalado diferentes estilos de **comunicación familiar** utilizados para establecer el control (a través de la comunicación controlar y poner límites a las conductas, sentimientos y actitudes de los hijos) y mostrar el afecto (disponibilidad ante las demandas de los menores). Ciertamente, diversos estudios han destacado como una comunicación afectiva con los hijos está relacionada con niveles más altos de ajuste psicosocial y con mayor resiliencia en los adolescentes (Haverfield y Theiss, 2017; Theiss, 2018).

Asimismo, numerosos estudios han demostrado como las relaciones familiares basadas en la comunicación familiar abierta, la cohesión y el apoyo mutuo inciden en un adecuado ajuste y bienestar psicosocial en adolescentes, mostrando menos índices de depresión y estrés (Crespo, Kielpikowski, Pryor y Jose, 2011; Fosco, Caruthers y Dishion, 2012; Mak, Fosco y Feinberg, 2018; Varela, Ávila y Martínez, 2013). Las familias con altos niveles de cohesión familiar transmiten a los adolescentes herramientas de resolución positiva de conflictos interpersonales, lo que lleva a un aumento de la autoeficacia social (Leidy, Guerra y Toro, 2010). En cambio, la ausencia de cohesión familiar se ha visto relacionada con el comienzo más temprano de las relaciones sexuales y de pareja (De Graaf, van de Schoot, Woertman, Hawk y Meeus, 2012). Otras investigaciones muestran que los jóvenes que presentan más conductas violentas son los que han presenciado comportamientos violentos en sus padres y han recibido castigo físico o control psicológico por parte de sus progenitores (Baumgardner y Boyatzis, 2017; Lemos, 2010; Lemos y Faísca, 2015; Liu, Mumford y Taylor, 2018; Martínez-Álvarez, Fuertes-Martín, Órgaz-Baz, Vicario-Molina y González-Ortega, 2014). Las relaciones positivas en la familia conllevan la creación de relaciones positivas también con los iguales (Bagwell y Schmidt, 2013)

Un **clima familiar** positivo basado en la calidez, la estabilidad emocional, el apoyo y el afecto entre los progenitores, y entre progenitores e hijos, fomentará en los hijos la creación y mantenimiento de relaciones íntimas con mayor grado de satisfacción (Auslander, Short, Succop y Roshental, 2009; Ha, Overbeek, de Greef, Scholte y Engels, 2010; Leadbeater, Banister, Ellis y Yeung, 2008). De esta manera, los padres inciden en los adolescentes, puesto que los hijos imitan las conductas que observan en sus padres y si estas conductas están basadas en el apoyo, los adolescentes trasladarán estas conductas positivas y saludables en la relación que ellos establecen en sus relaciones interpersonales (Cui, Conger, Bryant y Elder, 2002; Flynn, Felmlee, Shu y Conger, 2018). No obstante, los padres también pueden ser un factor de riesgo, ya que, si las relaciones que se establecen con los hijos son negativas y hostiles, esto hará que los adolescentes imiten estas conductas dentro del grupo social de referencia, además de interiorizar una imagen más negativa de sí mismos (Flynn et al., 2018; Gallagher, Huth-Bocks y Schmitt, 2015). También, los **estresores familiares**, como pueden ser los problemas económicos, la falta de empleo de los padres o los empleos

precarios pueden tener un impacto importante en el desarrollo de los adolescentes (Rickwood, 2005; Thompson, Nitzarim, Her, Sampe y Diestelmann, 2017).

Otras figuras relevantes dentro del sistema familiar son los **hermanos**. Las investigaciones sugieren que en la etapa de la adolescencia los hermanos establecen relaciones más igualitarias y simétricas (Buhrmester y Furman, 1990). Aunque estudios recientes muestran que existen altos porcentajes de agresiones entre hermanos (46% víctimas y 36% agresores), estas conductas agresivas se vieron fuertemente asociadas a la relación negativa con los progenitores (Tippett y Wolke, 2015). Asimismo, cuando entre los hermanos se establecen relaciones positivas se desarrollan conductas prosociales que influyen en la calidad de la relación con los iguales (Smorti y Ponti, 2018). Por el contrario, cuando estas relaciones entre hermanos están basadas en violencia se produce mayor probabilidad de desarrollar violencia hacia los iguales (Dantchev, Zammit y Wolke, 2018; Tippett y Wolke, 2015).

### 1.3.3. PRINCIPALES CAMBIOS EN EL SISTEMA ESCOLAR

La escuela no es únicamente el contexto donde los adolescentes aprenden contenidos curriculares, sino que es el sistema donde aprende y exploran recursos personales y sociales (O'Malley, Voight, Renshaw y Eklund, 2015). Además, se ha observado como la escuela puede ser un factor protector de apoyo para los adolescentes que no tienen apoyo familiar (Moore et al., 2018). De esta manera, el sistema educativo es otro de los principales contextos de socialización en la etapa de la adolescencia; por tanto, influye de forma significativa en el adecuado ajuste y desarrollo psicosocial de los adolescentes (Balaguer, Duda y Castillo, 2017; Cava, Povedano, Buelga y Musitu, 2015; Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2017; Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017). Así, el **clima escolar** influye en el ajuste escolar y en la mayor o menor implicación en conductas disruptivas por parte de los adolescentes (Simon, Gómez y Alonso-Tapia, 2013). Además, Fan y Williams (2018) han constatado que el clima escolar percibido por los adolescentes está relacionado con la motivación intrínseca por los estudios y con el rendimiento académico.

No obstante, el clima escolar se considera un aspecto multidimensional que engloba diferentes factores: implicación del alumnado, organización, afiliación de los iguales, claridad de las normas escolares y percepción de la relación profesor-alumno

(Moos y Trickett, 1973). Teniendo en cuenta los aspectos que incluye la percepción del clima escolar, el **rol desempeñado por el profesorado** es uno de los más estudiados en la literatura científica previa. De hecho, son numerosas las investigaciones que han asociado una baja calidad en las relaciones entre profesores y alumnos con conductas agresivas; al tiempo que una relación adecuada y positiva favorece tanto un mejor ajuste escolar del alumnado como su menor implicación en conductas disruptivas (Elledge, Elledge, Newgent y Cavell, 2016; Shukla, Konold, y Cornell, 2016; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio y Salmivalli, 2014). Por tanto, el profesor puede favorecer un clima escolar positivo, propiciar la integración social del alumnado y prevenir situaciones de violencia y victimización en la escuela (Brendgen y Poulin, 2018; Donohue, Perry y Weinstein, 2003). A este respecto, Fans y Williams (2018) confirman como los alumnos que perciben de forma positiva su relación con el profesor tienen mejor rendimiento académico.

A través de la **relación con los profesores**, los adolescentes adquieren también numerosas actitudes hacia aspectos tales como la educación, la escuela o las figuras de autoridad (Emler y Reicher, 2005). Estas actitudes se inician en el contexto familiar, y continúan su desarrollo en el contexto escolar. Precisamente, la adolescencia es una etapa fundamental en la formación de actitudes positivas o negativas hacia las figuras de autoridad y hacia las normas (tanto escolares como sociales), unas actitudes que se encuentran estrechamente vinculadas a la mayor o menor implicación de los adolescentes en conductas transgresoras y de violencia, dentro y fuera del contexto escolar (Cava et al., 2006; Jaureguizar e Ibabe, 2012).

La familia y la escuela tienen un objetivo común, la educación de los niños y adolescentes. Por tanto, el apoyo familiar percibido por parte de los adolescentes aumenta su implicación escolar (Gutiérrez et al., 2017). De este modo, es importante que la familia y la escuela participen conjuntamente en la educación de los menores (Higgins y Katsipataki, 2015; Wilder, 2014). Esto conllevaría una participación activa de los progenitores en los centros educativos, que mejoraría el conocimiento de los padres acerca de las actividades que sus hijos realizan, y también mejoraría la relación y la confianza con el profesorado. De hecho, en la etapa de la adolescencia la implicación de los padres se vuelve más compleja, se produce la exploración y consolidación de una identidad propia lo que lleva asociada una mayor autonomía (Laursen y Collins, 2009). En cambio, se ha observado que cuando los padres se involucran en la vida académica

de los adolescentes mejora el rendimiento académico y el comportamiento de los hijos (Furstenberg y Hughes, 1995; McNeal, 1999).

Ciertamente, los estudios previos indican que la participación de los padres en la escuela mejora las habilidades sociales de los niños, las habilidades matemáticas y reduce las conductas problemáticas y disruptivas (Powell, Son, Filey y San Juan, 2010). Otros estudios indican cómo mejoran las habilidades en lectura y matemáticas (Galindo y Sheldon, 2012). En conclusión, las conexiones familia-escuela y el establecimiento de relaciones respetuosas entre padres y profesores contribuyen a fomentar el éxito educativo de los alumnos (McDowall, Taumoepeau y Schaughency, 2017). Por tanto, el apoyo de los progenitores, de la escuela y los iguales puede llevar a los adolescentes a realizar la transición hacia la edad adulta con éxito (Honesty, Lindstrom y Cheng, 2018).





# CAPÍTULO 2.

## VIOLENCIA ESCOLAR

### ENTRE IGUALES

Los estudios pioneros sobre violencia escolar entre iguales comenzaron de forma sistemática a finales de los años 70 del siglo pasado en los países escandinavos (Olweus, 1978). A pesar de ser una problemática estudiada desde hace décadas, su elevada incidencia (Goldbach et al., 2018; Salmon, Turner, Taillieu, Fortier y Afifi, 2018) y las graves consecuencias psicosociales que conlleva (Hutzell y Payne, 2018; Katsaras et al., 2018; Zych et al., en prensa) hacen necesario continuar profundizando en sus características distintivas y su posible relación con otras conductas problemáticas, con el fin de prevenir su aparición. Así, en este capítulo, en primer lugar, se realizará una revisión de los conceptos utilizados en la literatura científica para estudiar el fenómeno de la violencia escolar entre iguales, y los principales roles implicados. En segundo lugar, se analizarán los datos de prevalencia de esta violencia. En tercer lugar, se realizará una breve revisión de las consecuencias relacionadas con las agresiones entre iguales. Por último, se detallarán los diferentes factores de riesgo que incrementan la probabilidad de implicación de los adolescentes en este tipo de violencia

#### **2.1. DEFINICIÓN Y PRINCIPALES ROLES IMPLICADOS**

La comunidad científica presenta un concepto global, la violencia escolar, que incluye tanto los comportamientos agresivos dirigidos hacia los elementos físicos de los centros educativos (por ejemplo, pintadas con nombres ofensivos en paredes, rotura de ventanas y sillas, mensajes y dibujos en pupitres), como hacia personas: profesorado o compañeros, incluyendo problemas relacionados con la falta de disciplina en el aula

(Cava, 2013; Ruiz, Riuró y Tesauro, 2015). No obstante, es la violencia escolar entre compañeros o *bullying* la que más preocupa actualmente a la sociedad, debido a su incidencia y a las graves consecuencias que conlleva (Hellfeldt, Gill y Johansson, 2018; Hicks, Jennings, Jennings, Berry y Green, 2018). Este concepto se define como un comportamiento prolongado de agresividad física, verbal, relacional de uno o unos compañeros contra otro que se convierte en víctima de sus iguales, produciéndose un desequilibrio de poder, que dificulta a la víctima escapar de esta situación (Cava, 2013; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Smith, Cowie, Olafsson y Liefvooghe, 2002; Volk, Veenestra y Espelage, 2017). Así, esta definición recoge tres características básicas que diferencian la violencia escolar entre iguales de otros tipos de violencia que se pueden producir entre compañeros:

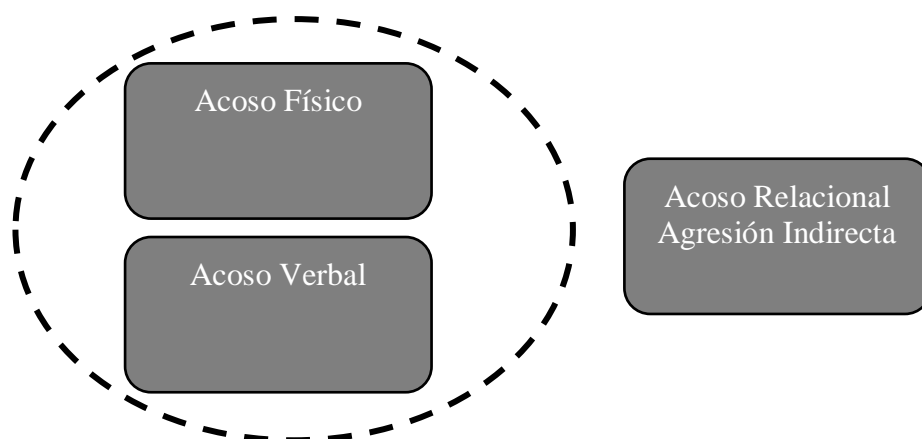
- (1) es una conducta violenta realizada de forma intencional con el fin de dañar,
- (2) las agresiones se prolongan en el tiempo, y
- (3) existe un claro desequilibrio de poder entre víctima y agresor.

Por tanto, no toda agresión entre compañeros en el centro escolar es un caso de *bullying*. Por ejemplo, cuando se produce una situación violenta puntual entre compañeros, un insulto o una pelea, aunque estas conductas no se deben tolerar, no pueden ser consideradas como *bullying*, ya que no cumplen las características señaladas anteriormente. No obstante, también hay algunas discrepancias sobre las características definitorias del concepto de *bullying* (Wolley, 2018). Así, Vivolo-Kantor, Martell, Holland y Westby (2014) afirman que si se observa que un acto puntual puede llegar a convertirse en una agresión repetitiva y persistente (*amenazas de agresión futura*) debe interpretarse como un caso de *bullying*, y no aguardar a que se produzcan agresiones prolongadas en el tiempo. Para estos investigadores, debe existir una adaptación de los criterios que definen el *bullying* a la idiosincrasia del contexto y de la agresión. (Woolley, 2018).

Por otra parte, y una vez clarificado qué es la violencia escolar entre iguales, es importante conocer sus diferentes tipos. Generalmente, se suele diferenciar entre el acoso físico, verbal y relacional (Cava y Buelga, 2018a; Cava y Martínez, 2013; Menesini y Salmivalli, 2017; Smith, 2014). La **violencia física** se refiere a las conductas agresivas físicas que los agresores ejercen sobre la víctima de forma reiterada, y que

pueden englobar patadas, bofetadas, pellizcos, empujones o puñetazos. La **violencia verbal** hace referencia a las agresiones verbales ejercidas de forma reiterada sobre la víctima, incluyen insultos, amenazas o motes despectivos. La **violencia relacional** (o social) implica las conductas relacionadas con la exclusión del grupo de amistades, o la difusión de rumores maliciosos que tienen como objetivo marginar a la víctima de sus compañeros. Asimismo, como se puede observar en la Figura 2.1, la literatura científica diferencia entre el acoso de tipo directo y el acoso de tipo indirecto (Zych, Farrington, Llorent y Ttofi, 2017). Las agresiones manifiestas o directas conllevan la confrontación cara a cara con la víctima, y engloban los insultos, humillaciones y amenazas directas, golpes, patadas, empujones, pellizcos. Las agresiones indirectas o relacionales hacen referencia a la realización de la violencia a través de una tercera persona o a través del rechazo social.

Figura 2.1. Tipologías del acoso escolar



Recientemente, algunas investigaciones incluyen también un **subtipo de bullying relacionado con la homofobia y el acoso sexual**. Los autores que consideran el acoso sexual u homofóbico un subtipo de *bullying*, lo definen como las conductas relacionadas con forzar a tener relaciones sexuales y con la difusión de rumores de naturaleza sexual, como pueden ser insultos relacionados con la orientación sexual de la víctima (Espelage, Basile y Hamburger, 2012; Espelage, Hong, Rinehart y Doshi, 2016; Petersen y Hyde, 2009). Según Lipson (2001), estas conductas de acoso sexual suelen ser justificadas por muchos adolescentes. De hecho, el 28% afirman que realizan este tipo de conductas agresivas porque piensan que agradan a la otra persona; un 26% lo realiza con la intención de tener una cita con la persona a la que agrede; y un 24% lo realiza porque un amigo se lo demanda, ya que quiere tener una cita con la víctima de

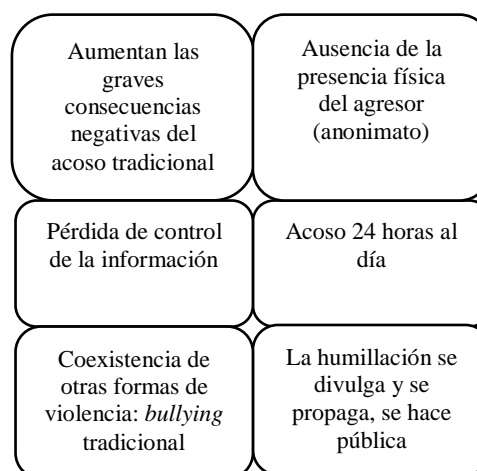
las agresiones; y el 39% cree que todos los adolescentes realizan este tipo de agresiones en los centros educativos, y que no tiene consecuencias negativas para la víctima.

Por último, aunque las tipologías descritas anteriormente no la mencionen, el **acoso escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)** sería una tipología de violencia escolar entre iguales que está en aumento (Zych et al., en prensa). Por tanto, a las tipologías de violencia entre iguales off-line es necesario añadir el *cyberbullying* (Ferrara, Ianniello, Villani y Corsello, 2018). Este fenómeno es definido como el abuso, control y hostigamiento a los iguales a través de las TIC (Redmond, Lock y Smart, 2018). Este tipo de acoso online comparte las características distintivas del acoso tradicional (Garaigordobil, 2011; Navarro, Yubero y Larrañaga, 2015; Zych et al., en prensa): intencionalidad de lastimar, prolongación en el tiempo y desequilibrio de poder entre víctima y agresor. En cambio, las características que las tecnologías otorgan a la violencia entre iguales online hacen que aumente el desequilibrio entre agresor y víctima (ver Figura 2.2). Ciertamente, las tecnologías permiten que la agresión se pueda realizar en cualquier momento y en cualquier lugar, y producirse al mismo tiempo bajo el anonimato del agresor (DeSmet et al., 2018). Esta característica hace que la víctima no sepa claramente a quién se enfrenta y aumente su sensación de vulnerabilidad e impotencia (Buelga, 2013; Ortega-Barón, 2017). Asimismo, al ser una agresión pública se produce un aumento de la humillación y la indefensión de la víctima, dañando cruelmente su reputación social (Mitchell y Jones, 2015). A estas características distintivas del *cyberbullying* hay que añadir la posibilidad que permiten las tecnologías de reproducir y reenviar una y otra vez el contenido violento. De este modo, no existe la posibilidad de controlar la agresión (hasta que se tomen medidas judiciales), por lo que la víctima no puede borrar ni prevenir los ataques. Así, una vez se cuelga algo en la red, es difícil recuperarlo y eliminarlo (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).

Por otro lado, a pesar de ser un fenómeno relativamente reciente, la literatura científica existente confirma una elevada prevalencia: un 18.90% de los adolescentes han sufrido *cyberbullying* en el último año (Cénat, Blais, Lavoie, Caron y Hébert, 2018). En esta misma línea, MacDonald y Roberts-Pittman (2010) indican una prevalencia similar de este tipo de violencia: un 8.6% de los adolescentes han sufrido cibervictimización y un 21.9% han agredido a sus iguales través de las tecnologías. Además, como señalan Baldry, Farrington y Sorrentino (2016) el *cyberbullying* parece

coexistir con otras formas de violencia escolar. Estos autores señalan que el 12.1% de los adolescentes acosaban a sus iguales de forma tradicional, y a veces a través de las tecnologías. Por tanto, es importante hacer hincapié en que los adolescentes que se implican en conductas de acoso escolar off-line también se ven implicados en conductas agresivas on-line (Cuadrado-Gordillo y Fernández-Antelo, 2014; Pabian et al., 2018). De esta manera, se puede afirmar que existe una continuidad entre el acoso escolar y el ciberacoso escolar (Baldry, Farrington y Sorrentino, 2017; Ortega-Barón, Buelga, Cava y Torralba, 2017). De hecho, Garaigordobil (2017) confirma que los jóvenes que presentaban un comportamiento antisocial también participaban en conductas de ciberviolencia y tendían a resolver conflictos interpersonales de forma violenta. Así, la coexistencia de otras formas de violencia podría también incrementar las graves consecuencias negativas que se han relacionado con el *cyberbullying*. Ciertamente, este tipo de conductas agresivas en el espacio virtual están relacionadas con problemas de salud mental (Fisher, Gardella y Teurbe-Tolon, 2016). En concreto, se ha observado como el ciberacoso escolar está relacionado con mayores niveles de depresión y ansiedad (Chen et al., 2018; Hutson, 2017; Jasso, López y Gámez-Guadix, 2018; Jenaro, Flores y Frías, 2017; Kim, Colwell, Kata, Boyle y Georgiades, 2017; Kota y Selkie, 2018; Musharraf y Anis-ul-Haque, 2018), con más problemas de conducta (Kim et al., 2017), trastorno de estrés post-traumático (Chen et al., 2018), conductas de auto-lesión (Chen et al., 2018), e ideación suicida (Hutson, 2017; Jasso et al., 2018).

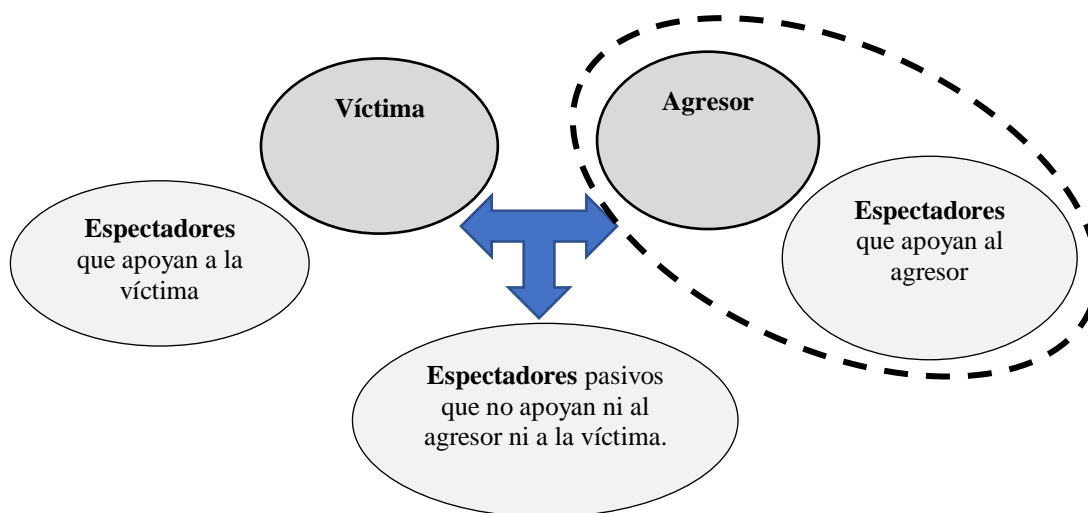
Figura 2.2. Características del Cyberbullying (Buelga, 2013). Extraído de Carrascosa et al. (2018a).



**ROLES IMPLICADOS EN EL ACOSO ESCOLAR**

El acoso escolar entre iguales debe entenderse como una dinámica grupal (Salmivalli et al., 1996), en la que se ven implicados diferentes roles (ver Figura 2.3). En este sentido, la literatura científica previa diferencia tres roles principales: agresores, víctimas y seguidores (Cava, 2013; Levasseur, Desbiens y Bowen, 2017; Olweus, 1993).

Figura 2.3. Roles implicados en situaciones de acoso escolar (Carrascosa et al., 2018a)



Los **agresores** son los alumnos que utilizan de forma reiterada contra sus iguales conductas de agresión física, verbal o relacional. El rol de adolescente agresivo no es innato, sino que se aprende, debido a conflictos internos o factores que promueven este tipo de conductas agresivas (Díaz-Aguado, 2005a; Trautmann, 2008). Los agresores de violencia escolar entre iguales suelen tener las siguientes características: crueles, impulsivos, presentan labilidad emocional, bajos niveles de empatía, rechazo social, actitud familiar negativa, escaso afecto-apoyo familiar, modelos familiares violentos, suelen tener mayor edad que la víctima, suelen realizar las conductas agresivas en grupo, suelen ser más fuertes físicamente que las víctimas (Cerezo, 2009). Asimismo, la literatura científica previa asocia la personalidad narcisista -falta de empatía y vergüenza- con las conductas agresivas (Fanti y Kimonis, 2012; Reijntjes et al, 2016). En cambio, otros autores observan que los agresores tienen habilidad para interpretar las emociones de los otros (Sutton, Smith y Swettenham, 1999). Debido a esta heterogeneidad de características observadas en las diferentes investigaciones previas,

Peeters, Cillessen y Scholte (2010) establecieron tres subtipos de roles implicados en la agresión:

- 1) Alta popularidad-inteligencia social. Son adolescentes que usan sus habilidades para ganar dominio, poder e influencia, a través de conductas de agresión relacional más indirecta.
- 2) Populares moderados, que se diferencian de los anteriores porque alcanzan menos nivel de popularidad.
- 3) Baja popularidad-inteligencia social. Presentan menor inteligencia social, y utilizan la agresión relacional más directa. Las agresiones de este grupo son más intuitivas y automáticas, pudiendo ser en algunas ocasiones agresiones reactivas.

Las **víctimas** pueden ser de dos tipos: pasivas o sumisas y agresivas o provocativas. Las **víctimas pasivas** son las que no responden ante las agresiones que sufren y las víctimas agresivas son las que responden con comportamientos agresivos ante las agresiones que ejercen sobre ellos sus compañeros. Las víctimas pasivas presentan las siguientes características: escasas habilidades sociales, aislamiento, escasas relaciones sociales y actitud pasiva en la escuela, sobreprotección familiar, con alto nivel de control y tolerancia, modelos violentos en la familia, la edad suele ser acorde al grupo, y suelen ser más débiles (Cerezo, 2009), bajos niveles de autoestima y sintomatología depresiva (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012), sobrepeso y orientación sexual homosexual (Ash-Houchen y Lo, 2018; Waasdorp, Mehari y Bradshaw, 2018). En otros estudios las características de la víctima observadas son las siguientes: ser un chico que no se comporta como la mayoría de los chicos o una chica que no se comporta como la mayoría de las chicas, no se defiende, es nuevo en el centro, tiene buenas notas, es más gordo, se lleva bien con los profesores, está aislado, no tiene amigos ni amigas, tiene malas notas, es de otro país, es más delgado, el color de la piel es diferente al mayoritario, repite curso, tiene alguna discapacidad, es gitano o gitana, los otros le tienen envidia (Díaz-Aguado et al., 2013). Estas características asociadas a la víctima, junto con las consecuencias psicológicas que sufren puede que sea lo que le impide demandar ayuda o escapar de estas situaciones. Además, como indica Fernández-García (2014), la pasividad de los alumnos que observan estas agresiones desciende la autoestima de los adolescentes y se produce el proceso de victimización.

Las **víctimas agresivas** se caracterizan por reaccionar ante las agresiones de sus compañeros, mostrándose desafiantes. Estas conductas agresivas pueden estar relacionadas con la escasa solidaridad mostrada por el grupo de iguales y la baja autoestima de los adolescentes victimizados (Fernández-García, 2014), que les lleva a utilizar las conductas agresivas con el objetivo de defenderse y/o de conseguir una mayor reputación social dentro del grupo de iguales (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Emler, 1990; Rodríguez, 2004). Este tipo de víctimas presentan las siguientes características: hiperactividad, ansiedad, déficits en habilidades sociales, indisciplina, no respetan las normas sociales, impulsivos, con baja tolerancia a la frustración, sus padres utilizan el castigo físico, una disciplina coercitiva y hostilidad hacia sus hijos, y son rechazados socialmente por su grupo de clase (Lee, Dale, Guy y Wolke, 2018; Stattin y Latina, 2018). En otros estudios se observó que las víctimas-agresivas tenían menor satisfacción con la vida que los adolescentes no implicados, las víctimas agresivas y los agresores puros (Povedano et al., 2012). En línea con estos datos, otros estudios muestran como las víctimas-agresivas son las que muestran más conductas problemáticas, más problemas de salud mental, más lesiones físicas y una actitud más negativa en la escuela en comparación con los alumnos no implicados, las víctimas y los agresores (Stein, Dukes y Warren, 2006). Ciertamente, este doble rol de víctima-agresiva se asocia con otras conductas problemáticas como el consumo de tabaco y alcohol, robar, atacar la propiedad privada, incumplir las normas de los padres, más sintomatología depresiva, peor rendimiento escolar, menor autocontrol y menos competencia social (Haynie et al., 2001). Así, en coherencia con lo que se ha observado en estudios previos, el rol de víctima-agresiva muestra peor ajuste psicosocial que el resto de roles implicados (Haynie et al., 2001; Juvonen, Graham y Schuster, 2013; Povedano et al., 2012; Smith, 2018; Stein et al., 2006).

El agresor y la víctima, como puede observarse en la Figura 2.3, no son los únicos implicados en este tipo de agresiones, existe otro grupo de adolescentes que observan la agresión y la victimización, son los denominados **espectadores**. Dentro del grupo de espectadores se puede distinguir entre los que no se involucran, los que siguen y refuerzan la conducta del agresor, y los que apoyan a la víctima (Levasseur et al., 2017; Salmivalli et al., 1996). Según Salmivalli (1999), dentro del grupo de espectadores que apoyan al agresor podemos encontrar a los ayudantes del agresor (actúan como ayudante del agresor y se unen al acoso) y a los espectadores de la



conducta agresiva que no participan activamente (ríen, alientan y animan al agresor). Estos espectadores, mediante la comunicación verbal y no verbal, pueden alentar al agresor, reforzando positivamente estas conductas agresivas (risas, palabras de ánimo para continuar con la agresión...). Estas conductas de ánimo son positivas para el agresor, que ve así incrementada en el grupo su reputación de “duro” y “fuerte”. En cambio, denunciar las agresiones y apoyar a la víctima puede conllevar consecuencias negativas para el agresor, que puede perder el apoyo del grupo (Salmivalli, 2010). La dinámica establecida en el acoso escolar y el poder del agresor en estas situaciones dificulta que los estudiantes se posicionen a favor de la víctima y denuncien la situación (Salmivalli, 2010), lo que se ha denominado como la “ley del silencio” (Ortega, 2010). Esta aceptación del *bullying* por parte de agresores y espectadores que siguen a los agresores, podría quedar evidenciada por la mayor desconexión moral que presentan estos adolescentes en comparación con el grupo de espectadores que apoyan a la víctima (Levasseur et al., 2017). En la misma línea, se observa como la desconexión moral (por ejemplo, minimizar las consecuencias negativas de la agresión, culpabilizar a la víctima) hace que los adolescentes continúen realizando conductas agresivas en el futuro (Wang, Ryoo, Swearer, Turner y Goldberg, 2017a).

En la investigación realizada por Lodge y Frydenberg (2005) se exponen las características de cada tipo de espectador:

- 1) Espectador que apoya al agresor (le anima y se ríe): los alumnos involucrados en este rol suelen ser amigos del adolescente que ejerce el rol de agresor, no tienen apoyo emocional de sus amistades, tienen menos estrategias de afrontamiento, presentan baja autoestima y bajo autocontrol.
- 2) Espectador que se une activamente al acoso escolar: estos alumnos presentan baja autoestima, bajo autocontrol, no tienen apoyo emocional de sus amigos, y tienen menos comportamientos y sentimientos altruistas.
- 3) Espectador que apoya a la víctima: los alumnos que están en este rol son amigos de la víctima, tienen un estilo de afrontamiento productivo, alta autoestima, alto apoyo emocional de sus amigos, y más comportamientos y sentimientos altruistas.
- 4) Espectador pasivo-no se involucra: conoce a la víctima, pero no tienen una relación de amistad, y presentan alto control emocional.

En el estudio realizado por Forsberg et al. (2018) -ver tabla 2.1.-, se describen los conocimientos, actitudes, expectativas y sentimientos que llevan a los espectadores a posicionarse o no para apoyar a la víctima. Es importante tener en cuenta estos factores, puesto que pueden trabajarse en los programas de prevención para crear un sentimiento de responsabilidad en los espectadores que les haga apoyar a las víctimas y denunciar estas situaciones.

*Tabla. 2.1. Resumen de los puntos de vista de los estudiantes sobre los factores que afectan a los espectadores en situaciones de intimidación. Extraído de Forsberg et al. (2018) p. 137.*

Factores	Espectador defensor	Espectador no defensor
Conocimiento general y específico sobre el <i>bullying</i>	Conocer mucho sobre el <i>bullying</i> y las acciones recomendadas, y sobre una situación particular	No conocer mucho sobre <i>bullying</i> ni acciones recomendadas, ni sobre una situación particular
Percepción de la frecuencia y el tipo de conducta	Conductas percibidas como de alta frecuencia y más graves	Conductas percibidas como de baja frecuencia y más leves
Sentimientos del espectador	Sentimientos morales (empatía, simpatía y enfado moral)	Sentimientos de miedo (miedo a involucrarse, perder estatus social y convertirse en víctima)
Expectativas de sí mismo y de los demás	Alta auto-eficacia. Espera que profesores y compañeros defiendan y apoyen los comportamientos de defensa. Confianza en el profesor	Baja auto-eficacia. No espera que profesores y compañeros defiendan y apoyen los comportamientos de defensa. No confían en el profesor
Relación específica con la víctima y contribución de la víctima	Amigos de la víctima. Perciben a la víctima como inocente	No son amigos de la víctima. Culpabilizan a la víctima

## 2.2. DATOS DE PREVALENCIA

En cuanto a los estudios internacionales sobre violencia escolar entre iguales, los porcentajes son alarmantes, observándose cifras que van desde el 58.3% al 70.9% (Goldbach et al., 2018; Salmon et al., 2018). En cambio, estos porcentajes varían sustancialmente cuando se tiene en cuenta la **frecuencia y los roles implicados**. De hecho, uno de los primeros estudios realizados a nivel nacional en una muestra de estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional indican un descenso de las víctimas de violencia entre iguales de un 33% a un 5%, y una disminución del porcentaje de

agresores de un 47% a un 10% cuando se tiene en cuenta la frecuencia de este tipo de violencia (Ortega, 1994). En esta misma línea, estudios recientes a **nivel internacional** muestran también diferencias considerables en los porcentajes de agresión y de victimización cuando se tiene en cuenta la frecuencia de la violencia: 30.3% de los adolescentes estaban implicados en conductas de victimización y agresión de baja frecuencia; un 20.9% de los participantes no estaban involucrados en conductas de violencia entre iguales, un 13.4% eran víctimas pasivas de baja frecuencia, un 9.6% de los adolescentes estaban implicados en conductas agresivas de baja frecuencia y en conductas de victimización de alta frecuencia, un 8.6% eran agresores puros de baja frecuencia, un 6.2% participaban con una alta frecuencia en conductas de agresión y victimización, un 5.2% eran adolescentes involucrados con alta frecuencia en conductas de agresión y con baja frecuencia en situaciones de victimización, un 4.0% eran adolescentes víctimas puras con alta frecuencia, y un 1.7% eran agresores puros con alta frecuencia (Goldbach et al., 2018). Por tanto, se observa que los roles más frecuentes son los adolescentes que son víctimas-agresivas de baja frecuencia, seguido de los alumnos no involucrados en este tipo de agresiones.

En el estudio realizado por Lee et al. (2018), en el que no se tiene en cuenta la frecuencia de implicación, se observa una mayor prevalencia del rol de víctima-agresiva (un 36.99% de los adolescentes), seguida de los adolescentes no involucrados (un 24.59%), los que cumplen el rol de agresor (un 20.21%) y, por último, los que sufren victimización (18.21%). En cambio, otros estudios muestran porcentajes mayores de adolescentes no implicados (un 83.2%), y dentro de los diferentes roles sí implicados en la violencia entre iguales, el mayor porcentaje correspondería a las víctimas (13.3%), seguido del rol de víctima-agresiva (1.9%) y, por último, el rol de agresor (1.6%) (Thomas et al., 2017). Por otro lado, en estudios en los que no se considera el doble rol de víctima-agresiva, se obtiene un 14.9% de adolescentes implicados en el rol de víctima y un 16.0% en el rol de agresor (DeSmet et al., 2018). Sin embargo, otros estudios señalan que el rol más numeroso es el de agresores (11.2%), seguido de las víctimas-agresivas (10.4%) y, por último, las víctimas pasivas, con un 7.1% (Gini, 2008). Finalmente, en un reciente estudio centrado únicamente en las víctimas se indica que un 10.8% de los adolescentes ha sufrido victimización por parte de sus iguales (Carey, Wilkinson, Ranjit, Mandell y Hoelscher, 2018).

Cuando se analizan los estudios realizados a **nivel nacional** sobre los diferentes roles implicados en la violencia escolar entre iguales se observan porcentajes similares de agresores y víctimas, y porcentajes más bajos de víctimas-agresivas. De esta manera, se observa un 9.4% de agresores, un 11.9% de víctimas y un 0.8% de víctimas-agresivas (Cerezo, 2009). En esta misma línea, Povedano et al. (2012) afirman que un 7.2% son agresores, un 7.3%, son víctimas, y un 1.7% son víctimas-agresivas.

Por tanto, como podemos observar en los estudios a nivel internacional y nacional citados previamente, los porcentajes de adolescentes involucrados en los diferentes roles difieren sensiblemente de un estudio a otro, probablemente debido a la mayor o menor restricción en las conductas consideradas como agresión, la inclusión o no de las agresiones de tipo relacional, o la consideración de la frecuencia con la que se producen estas conductas. Por otra parte, si bien no existe congruencia entre los datos de los diferentes estudios, sí que se observa que el mayor porcentaje de alumnos se encuentran en el rol de no implicados. De esta manera, es importante tener en cuenta el rol de los observadores o espectadores de este tipo de situaciones. A este respecto, uno de los primeros estudios en los que se analizaron las diferentes conductas desempeñadas por los espectadores fue realizado por Salmivalli (1999). En este estudio se obtuvo que un 10.8% de adolescentes eran espectadores que apoyaban al agresor, un 5.2% eran espectadores que reforzaban el comportamiento agresivo, un 32.0% eran espectadores que no se implicaban y, por último, un 19.6% de los observadores defendían a la víctima. En esta misma línea, estudios actuales muestran porcentajes similares de espectadores: un 34.35% cumplen el rol de espectador pasivo, un 14.50% se definen como espectadores que apoyan al agresor (Levasseur et al., 2017).

Dependiendo de la **tipología de la agresión**, los estudios muestran que las conductas agresivas más frecuentes son las relacionadas con las agresiones verbales-emocionales, y en el caso de la victimización los porcentajes oscilan desde un 12% (“un estudiante me dio una paliza”) a un 67% (“un estudiante hizo bromas o me molestó para que yo me enojara”) (López y Orpinas, 2012). En otro estudio reciente, se observa como la victimización psicológica (que englobaría la victimización de tipo verbal) es la más frecuente con un 77%, seguida de la victimización física con una incidencia del 52% y, por último, la victimización sexual con una incidencia del 24% (Longobardi, Prino, Fabris y Settanni, 2017). Un estudio realizado en diversos países muestra como la victimización verbal es la que se produce con mayor frecuencia (50.2% de los

adolescentes la sufren en Perú, 29.2% en India, 24.1% en Vietnam y 16.7% en Etiopía), seguida de la victimización relacional (sufrida por un 38.0% de adolescentes en Perú, un 30.0% en India, 16.1% en Etiopía y 16.0% en Vietnam) y, por último, la victimización física (sufrida por un 28.00% de adolescentes en India, 13.4% en Perú, 9.4% en Vietnam y 7.6% en Etiopía) (Nguyen, Bradshaw, Townsend y Bass, 2017). Asimismo, García, Pérez y Nebot (2010) muestran más adolescentes implicados en acoso verbal, seguido del rechazo social y del acoso físico. También, el Informe realizado por el Defensor del Pueblo sobre Maltrato entre iguales (2007) apuntaba que las conductas agresivas más utilizadas por los adolescentes eran las verbales, afirmando que un 27.1% de los estudiantes habían sido agredidos con insultos, seguidas de las agresiones relacionadas con la exclusión social (10.5%) y, por último, un 3.9% habían sido víctimas de agresiones físicas.

En esta misma línea, estudios actuales muestra que un 14.6% de adolescentes se habían implicado en agresiones de tipo verbal, un 13.1% en conductas agresivas relacionales, y un 4.1% en agresiones físicas (Sánchez-Queija, García-Moya y Moreno, 2017). No obstante, en otra investigación previa se habían obtenido porcentajes más elevados de agresión y victimización física, un 13.3% y un 12.6%, respectivamente; así como también porcentajes más elevados en agresiones de tipo relacional (27.2%); en victimización verbal (36.5%); agresión verbal (37.4%); y destacándose especialmente un elevado porcentaje (41.0%) de situaciones de victimización de tipo relacional (Wang, Iannotti y Nansel, 2009). Otro estudio posterior muestra como un 40.5% de los entrevistados han sufrido violencia verbal, mostrando porcentajes menores (18.8%) de victimización por violencia física (Mossige y Huang, 2017). En cuanto al acoso sexual en la escuela se observó que el curso académico en que se producían en mayor medida este tipo de comportamientos agresivos era séptimo curso, cuando comenzaba a iniciarse en los adolescentes la sexualidad. La conducta de acoso sexual más frecuente era la de “hacer comentarios, bromas, gestos o miradas sexuales” (50.5%); siendo considerablemente menor el porcentaje de otras conductas de acoso sexual tales como “obligar a tocar partes íntimas” (un 1.5%) (Espelage et al., 2016).

En cuanto a las **diferencias entre chicos y chicas**, algunas investigaciones muestran que, si bien hay un mayor uso por parte de los chicos de las agresiones de tipo directo, las diferencias de sexo en la utilización de la agresión de tipo indirecto son mínimas (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008). En esta misma línea, estudios actuales

sugieren que los chicos muestran porcentajes más elevados de violencia física y verbal que las chicas; pero, en cambio, no se observan diferencias significativas en cuanto a la violencia relacional (5.8% física, 16.3% verbal, 13.3% relacional en chicos; 2.6% física, 13.0% verbal, 12.9% relacional en chicas) (Sánchez-Queija et al., 2017). Otro estudio, sin embargo, muestra niveles más altos de victimización verbal y social y de ciberacoso en chicas, y no observa diferencias en victimización física (Williams, Langhinrichsen-Rohling, Wornell y Finnegan, 2017). Por otra parte, en los estudios que analizan la victimización se apunta que son los chicos los que sufren más violencia entre iguales que las chicas, aunque esta diferencia es más alta en los alumnos de 2° de ESO, y disminuye conforme se asciende de curso académico, llegando a ser muy similares en 2° de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio (García et al., 2010). En cambio, otras investigaciones indican que las chicas (55%) sufren más violencia que los chicos (45%) (Seo et al., 2017). Finalmente, encontramos también otros estudios que indican que no existen diferencias en victimización entre chicos y chicas (Povedano et al., 2012).

Por último, teniendo en cuenta la relación entre la violencia escolar entre iguales y el **ciclo académico**, algunos autores señalan que la mayor parte de las situaciones de violencia entre iguales se producen en la educación secundaria obligatoria (Inglés et al., 2008). No obstante, otras investigaciones apuntan que estas conductas de violencia y victimización escolar entre iguales ya comienzan a observarse en la educación primaria, con porcentajes preocupantes, que aumentan en un 10% de 5° a 6° de primaria: un 59% son víctimas de acoso físico, un 68.5% afirman haber sido víctimas de acoso verbal, y un 56 % son víctimas de exclusión social (Ruiz et al., 2015). En esta misma línea, Seo et al. (2017) confirman que los mayores índices de violencia entre iguales se producen en los últimos años de la Educación Primaria y los primeros de la Educación Secundaria, siendo los porcentajes más elevados en los alumnos de 12 y 13 años, y mostrándose un descenso del *bullying* conforme aumenta la edad. Asimismo, García et al. (2010) muestran que se producen porcentajes más elevados de acoso escolar en 2° de Educación Secundaria Obligatoria (18.2% en chicos y 14.4% en chicas), y como estos porcentajes disminuyen con la edad (10.9% en chicos, y 8.5% en chicas de 4° de la ESO, y un 4% en ambos sexos en 2 de Bachillerato y Formación Profesional). Igualmente, en otro estudio se muestra que a menor edad se produce más victimización, disminuyéndose con la edad las agresiones físicas, si bien los agresores verbales y

relacionales aumentan (Del Barrio et al., 2008; Scheithauer, Hayer, Petermann y Jugert, 2006). Este crecimiento de la violencia escolar entre iguales durante esta etapa de transición entre la educación primaria y secundaria puede estar relacionada con las nuevas relaciones que se establecen con grupos de iguales de mayor edad que fomentan la relación jerárquica de dominio-sumisión (Pellegrini y Long, 2002). El descenso de la violencia directa a lo largo de la edad podría ser debido a que los estudiantes con mayor edad son más capaces de detectar que estas conductas violentas producen graves consecuencias en las víctimas (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). En general, el índice de violencia entre iguales observado en primaria y secundaria se ha situado en un 23% (Cerezo, 2009). En cambio, una revisión más reciente sobre estudios españoles muestra un porcentaje menor (11.45%), aunque, sin duda, preocupante (García-García, Ortega, De la Fuente, Zaldívar y Gil-Fenoy, 2017).

A pesar de la cantidad de estudios existentes sobre la violencia entre iguales, las investigaciones realizadas presentan algunos problemas que pueden ser debidos a la falta de consenso sobre el problema y a la diversidad de definiciones, de muestras y de instrumentos utilizados para evaluar este tipo de violencia, y que puede afectar a los datos obtenidos (Atik, 2011; Furlong, Sharkey, Felix, Tanigawa y Green, 2010; Thomas et al., 2017; Woolley, 2018). Además, la gran diversidad existente en los datos relativos a su prevalencia puede deberse también a la consideración o no en las investigaciones de la frecuencia e intensidad de las agresiones, así como de los diferentes roles implicados. En conclusión, esta revisión realizada sobre estudios de prevalencia, a nivel nacional e internacional, remarca la necesidad de continuar realizando estudios que valoren la frecuencia e intensidad de las conductas agresivas, así como también la consideración de los diferentes roles implicados en la violencia escolar entre iguales.

### **2.3. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES**

La violencia escolar entre iguales es considerada un problema de salud pública (Craig et al., 2009; Hertz, Donato y Wright, 2013). De hecho, es un fenómeno que afecta de forma muy severa a los alumnos que sufren las agresiones, pero las consecuencias negativas de este tipo de violencia tienen una repercusión que va más allá. De este modo, estas agresiones también son una amenaza para los alumnos que observan estas agresiones con temor y que temen ser el futuro foco de estas agresiones (Jenkins y Nickerson, 2017); y para el profesorado (Yuan y Zhang, 2017).

De esta manera, para analizar las consecuencias de la violencia escolar entre iguales se deben tener en cuenta los **diferentes roles implicados en estas situaciones**.

Las **víctimas** de violencia entre iguales, como se ha constatado en numerosas investigaciones previas, sufren graves consecuencias psicosociales. Los adolescentes con este rol presentan sintomatología depresiva (Alba, Calvete, Wante, Van Beveren y Braet, 2018; Fleming y Jacobsen, 2009; Geoffroy et al., 2018; Hawker y Boulton, 2000; Kaltiala-Heino, Fröjd y Marttunen, 2010; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Povedano et al., 2012; Seals y Young, 2003; Thomas et al., 2017; Van der Wal, De Wit y Hirasing, 2003), baja autoestima general (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Povedano et al., 2012), trastornos de ansiedad (Geoffroy et al., 2018; Kaltiala-Heino et al., 2000; Swearer, Song, Cary, Eagle y Mickelson, 2001; Thomas et al., 2017), consumo de sustancias (Thomas et al., 2017), mayor riesgo de auto-lesión e intentos de suicidio (Barzilay et al., 2017; Geoffroy et al., 2018; Kim, Leventhal, Koh y Boyce, 2009; Leader, Singh, Ghaffar y de Silva, 2018; Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu y Martínez, 2010; Thomas et al., 2017; Van der Wal et al., 2003) y evitan en mayor medida asistir a la escuela (Grinshteyn y Yang, 2017; Hutzell y Payne, 2018). Este rol ha sido también asociado, aunque estas características podrían ser tanto una consecuencia de la violencia sufrida como factores de riesgo previos, al trastorno de hiperactividad con déficit de atención, al trastorno oposicionista desafiante y trastorno de conducta (Gini, 2008; Thomas et al., 2017), sentimientos de soledad, menor número de amistades y menor bienestar social (Cerezo et al., 2015; Halpern et al., 2017), así como menores niveles de competencia social percibida (Morrow, Hubbard y Sharp, 2018).

La victimización de los iguales está también relacionada con un mayor número de hospitalizaciones por problemas psiquiátricos y enfermedad psicógena, y con un mayor número de consultas a los trabajadores sociales (Leader et al., 2018), más niveles de tristeza y desesperanza (Fleming y Jacobsen, 2009), mayores síntomas somáticos (Kaltiala-Heino et al., 2000; Natvig, Albrektsen y Qvarnstrøm, 2001), bajo ajuste y eficacia social (Gómez-Ortiz, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2017) y bajo rendimiento escolar, que puede estar relacionado con los niveles altos de absentismo escolar, los síntomas depresivos, el estrés percibido y los problemas de atención (Ma, Phelps, Lerner y Lerner, 2009). Además, las víctimas presentan mayores problemas para dormir, sensación de tensión, cansancio y mareos (Gini, 2008), más problemas de tipo



psicosomático como dolores de cabeza, insomnio, dolor abdominal, orinarse en la cama, cansancio y depresión (Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2004). Por otra parte, el tiempo de duración del acoso sufrido afecta también a ciertos síntomas. Así, se ha constatado que los adolescentes que sufren más violencia durante el mes previo presentan mayores niveles de tristeza y desesperanza (Fleming y Jacobsen, 2009). Asimismo, una victimización más frecuente aumenta las probabilidades de sufrir ansiedad y depresión (Eastman et al., 2018).

Los efectos de la violencia sufrida en el bienestar de los adolescentes se han confirmado en diversos estudios longitudinales. Así, por ejemplo, en el estudio realizado por Hellfeldt et al. (2018) se puede observar como las víctimas que aparecen durante la realización del estudio son las que presentan un descenso más significativo del bienestar; mientras que las víctimas que ya sufrían conductas agresivas en tiempo 1 tuvieron un pequeño aumento del bienestar y las víctimas que dejaron de sufrir situaciones violentas en tiempo 2 mostraron un pequeño aumento no significativo de su bienestar. En otras investigaciones longitudinales se observa como las víctimas estables en el tiempo tienen más sintomatología depresiva y más ansiedad social después de un año (Garandau, Lee y Salmivalli, 2018). En esta línea, se ha constatado también que la victimización en la infancia tiene más consecuencias a largo plazo que la victimización en la adolescencia o la victimización crónica. Los adolescentes que fueron victimizados en la infancia mostraron mayor nivel de consumo de sustancias, depresión, condenas, arrestos y violencia (Hoffman, Phillips, Daigle y Turner, 2017).

Por otra parte, no sólo las víctimas presentan graves consecuencias en su salud y bienestar, como consecuencia de la violencia. De hecho, en diversas investigaciones se ha confirmado que los adolescentes que agreden a sus iguales muestran bajos niveles de bienestar psicosocial. En esta línea, estudios previos muestran como los **agresores** sufren mayor sintomatología depresiva (Brunstein-Klomek et al., 2011; Estévez et al., 2018; Jochman, Cheadle y Goosby, 2017; Kaltiala-Heino et al., 2000; Swearer et al., 2001; Zimmer-Gembeck y Pronk 2012), estrés (Estévez et al., 2018; Garaigordobil y Oñederra, 2010), ansiedad (Kaltiala-Heino et al., 2000), soledad (Estévez et al., 2018), angustia psicológica (Vanderbilt y Augustyn, 2010), baja autoestima (Estévez et al., 2018; Garaigordobil y Oñederra, 2010), baja satisfacción con la vida (Estévez et al., 2018), baja empatía (Estévez et al., 2018; Jolliffe y Farrington, 2006), baja implicación académica, escasa afiliación con los compañeros, percepción negativa de apoyo del

profesor y actitud negativa hacia la escuela (Estévez et al., 2018). Estos adolescentes presentan también niveles mayores de una reputación ideal no conformista y menos implicación comunitaria (Povedano et al., 2012), así como bajo nivel de pensamiento constructivo global o inteligencia emocional, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia y baja capacidad para aceptar desafíos (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Muestran, además, problemas somáticos (Jochman et al, 2017; Kaltiala-Heino et al., 2000); mayor uso y consumo excesivo de drogas (Kaltiala-Heino et al., 2000; Vanderbilt y Augustyn, 2010), actitudes negativas hacia la escuela (Brunstein-Klomek et al., 2011; Zimmer-Gembeck y Pronk, 2012), mayor probabilidad de abandonar la escuela (Vanderbilt y Augustyn, 2010) y rechazo por parte de sus compañeros (Vanderbilt y Augustyn, 2010).

Otro de los roles que ha sido analizado en investigaciones previas es el rol de **víctima-agresiva**. Tal y como se ha constatado en estas investigaciones, las víctimas-agresivas son las que tienen consecuencias psicosociales más graves y un peor ajuste psicosocial (Cerezo y Ato, 2010; Piquero, Piquero y Underwood, 2017; Povedano et al., 2012; Veenstra et al., 2005). Según Povedano et al. (2012), este rol comparte las características propias de los agresores (más reputación ideal no conformista y menos implicación comunitaria) y de las víctimas (síntomatología depresiva y baja autoestima general). En este sentido, se observa como las víctimas-agresivas y los agresores presentan más sintomatología depresiva, y las víctimas pasivas y las víctimas-agresivas presentan mayores niveles de ansiedad (Swearer et al., 2001).

En esta misma línea, Ford, King, Priest y Kavanagh (2017) ponen de manifiesto que los estudiantes que ejercen el rol de víctima-agresiva tienen más riesgo de autolesión, ideación suicida, planes de suicidio e intentos de suicidio que las víctimas puras y los agresores puros; siendo el rol de agresor el que tiene menor riesgo. Los adolescentes que presentan el rol de víctima-agresiva muestran mayores niveles de ansiedad, síntomas depresivos y psicósomáticos que los agresores y las víctimas; en cambio, el consumo más frecuente de drogas se produce en los agresores seguido de las víctimas-agresivas (Kaltiala-Heino et al., 2000). También, Gómez-Ortiz et al. (2017) indican que los agresores y las víctimas-agresivas son los que tienen un peor ajuste normativo y una reevaluación cognitiva menos desarrollada. Por otro lado, autores como Thomas et al. (2017) observaron como las víctimas pasivas y las víctimas-agresivas mostraban un aumento en la probabilidad de cumplir los criterios diagnósticos

del trastorno depresivo, y que todos los roles implicados en el acoso escolar estaban asociados con un riesgo significativamente elevado de autolesión e intento de suicidio en el último año y con el uso de drogas. Además, las víctimas puras y las víctimas-agresivas se asociaban también con trastorno oposicionista desafiante y trastorno de conducta (Thomas et al. 2017). En otro estudio previo (Gini, 2008) que también tuvo en cuenta los diferentes roles implicados en la violencia entre iguales se muestra como las víctimas presentan problemas con compañeros, problemas de conducta e hiperactividad, así como dificultades para dormir, sensación de tensión, cansancio y mareos; mientras que los agresores solo presentan problemas hiperactividad, problemas de sueño y sensación de tensión. En este mismo estudio, se observó que las víctimas-agresivas tenían más riesgo de problemas de conducta e hiperactividad, más dificultades para dormir, sensación de tensión, cansancio y mareos (Gini, 2008).

Por último, los **espectadores**, al no apoyar a la víctima, desarrollan una cierta desvinculación moral (Obermann, 2011), que les puede llevar en el futuro a tolerar y justificar situaciones de violencia. En este sentido, en un estudio realizado por Rivers, Potrat, Noret y Ashurst (2009), se observa como ser espectador de violencia entre iguales tiene graves consecuencias para la salud mental y está asociado a un mayor consumo de sustancias. Asimismo, en este estudio se especifica que esta situación de pasividad puede llevarles a sufrir una disonancia cognitiva entre la creencia de deber actuar y su inacción (Craig y Pepler, 1997); así como a sufrir re-victimización (D'Augelli, Pilkington y Hershberger, 2002)

Por otro lado, Jochman et al. (2017) realizaron un estudio en el que tuvieron en cuenta tanto los diferentes roles implicados como el **nivel de violencia y victimización**. Así, un nivel alto de victimización se asoció con un mayor nivel de aislamiento en comparación con agresores y no involucrados. Los adolescentes con niveles altos de implicación como víctimas, como agresores y como víctimas-agresivas mostraban una mayor exposición a la televisión y a videojuegos que los adolescentes con bajo nivel de victimización y los no involucrados. Los agresores y las víctimas-agresivas señalaban un mayor consumo de comida basura, alcohol, tabaco e implicación en peleas que las víctimas puras o los no implicados. Los agresores y las víctimas-agresivas, en niveles altos, son los que presentaban mayor consumo de alcohol y estaban involucrados en más peleas. En los agresores se observaron más síntomas depresivos y problemas somáticos que en los no implicados; si bien mostraban menos problemas somáticos y

depresivos que las víctimas y las víctimas-agresivas. Las víctimas y las víctimas-agresivas, en niveles altos, eran los roles que presentaban más problemas somáticos y síntomas depresivos.

En cuanto a las **diferencias entre chicos y chicas**, Fleming y Jacobsen (2009) confirman que las chicas victimizadas tenían más probabilidad de sufrir síntomas depresivos, sentimientos prolongados de tristeza y desesperanza, soledad, dificultad para dormir y pensamientos suicidas que los chicos. Asimismo, se observó cómo las víctimas de agresión directa que presentaban más sintomatología depresiva e ideación suicida eran las chicas en comparación con los chicos (Van der Wal et al., 2003). Las chicas sufren más trastornos alimentarios independientemente del rol que ejerzan, víctima, agresora o víctima-agresiva (Kaltiala-Heino et al., 2000). En el estudio de Povedano et al. (2012) se observaron diferencias entre chicos y chicas en los diferentes roles implicados en situaciones de acoso escolar. En concreto, se observó que las chicas tenían menor autoestima general, menor satisfacción con la vida y mayor sintomatología depresiva en todos los roles implicados en comparación con las chicas no implicadas. En cambio, los chicos que cumplían el rol de víctima-agresiva eran los que presentaban puntuaciones más bajas en autoestima general y satisfacción con la vida y más altas en sintomatología depresiva que el resto de roles implicados.

Por último, en cuanto a las posibles diferencias en función del sexo y la tipología de la violencia, se ha observado que el acoso verbal y relacional se asocian con mayor riesgo de autolesión, ideación suicida y planes e intentos de suicidio en chicos y chicas (Ford et al., 2017). En el estudio de Williams et al. (2017) se observaron tasas más altas de síntomas depresivos en los estudiantes que sufren acoso verbal y social, no observándose diferencias entre chicos y chicas en estos tipos de acoso. En cambio, sí se constataron niveles mayores de sintomatología depresiva en los chicos que son víctimas de acoso físico, y en las chicas víctimas de ciberacoso (Williams et al., 2017). Uno de los datos más preocupantes que aporta este estudio es que el 100% de los adolescentes que informaron de un historial de intentos de suicidio habían sufrido acoso verbal/social. En esta misma línea, el 100% de los chicos que informaron de intentos de suicidio habían sido víctimas de violencia física, y el 69.2% de las chicas habían sido víctimas de ciberacoso (Williams et al., 2017).

Por otra parte, también las situaciones de acoso escolar tienen *consecuencias negativas en el profesorado y en el sistema educativo*. La violencia y el acoso escolar producen un triple impacto negativo en las escuelas (Trianez, Sánchez y Muñoz, 2001):

1. Desmoralizan y desmotivan laboralmente al profesorado (Yuan y Zhang, 2017).
2. Producen en la institución educativa un relativo abandono de los objetivos académicos para centrarse en las medidas disciplinarias, lo que dificulta el aprendizaje y desarrollo del alumnado (Smokowski y Kopasz, 2005).
3. Provocan que los objetivos relativos a la formación y desarrollo positivo del alumnado pasen a un segundo plano, para centrar la atención en aquellos estudiantes con problemas de conducta y en situaciones de acoso escolar. Asimismo, si las medidas impuestas contra el acoso escolar se basan en el castigo hostil pueden promover la violencia en la escuela (Allen, 2010).

### ***CONSECUENCIAS A LARGO PLAZO***

Ciertamente, los adolescentes implicados en situaciones de violencia escolar entre iguales sufren desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos no solo en la adolescencia, sino también en la edad adulta. De hecho, las víctimas de acoso escolar informaban de mayores niveles de agorafobia, ansiedad generalizada y trastorno de pánico; los que habían sido víctimas-agresivas tenían mayor riesgo de depresión, trastorno de pánico, agorafobia e ideación suicida; y los agresores puros únicamente presentaban mayor riesgo de trastorno de personalidad antisocial (Copeland, Wolke, Angold y Costello, 2013). En otro estudio (Sourander et al, 2007), se mostraba como las víctimas frecuentes presentaban con el paso de los años más probabilidad de experimentar trastorno de ansiedad, los agresores frecuentes más probabilidad de padecer un trastorno de personalidad antisocial, y las víctimas-agresivas tenían mayor probabilidad de sufrir ambos tipos de trastornos. Según los datos de la investigación de Takizawa, Maughan y Arseneault (2014), los adultos que habían sufrido victimización frecuente durante la adolescencia presentaban mayores niveles de depresión, ansiedad, e ideación suicida, menos relaciones interpersonales, más problemas económicos y bajos niveles de calidad de vida. Asimismo, Wolke, Copeland, Angold y Costello (2013) constataron que las víctimas puras y las víctimas-agresivas tenían más riesgo de problemas de salud, más problemas económicos y menos relaciones interpersonales en la edad adulta. En cambio, no constataron estas consecuencias en los agresores. En esta misma línea, la victimización por acoso escolar se ha asociado con mayores niveles de

angustia psicológica, deterioro del funcionamiento psicosocial y mayores problemas de apoyo social en jóvenes adultos (Strøm, Aakvaag, Birkeland, Felix y Thoresen, 2018). Por último, la victimización por acoso escolar se ha relacionado también con más problemas de salud mental en la edad adulta: ansiedad, depresión, autolesión e intentos de suicidio (Lereya, Copeland, Costello y Wolke, 2015).

En resumen, la revisión previa confirma las graves consecuencias psicosociales que la violencia escolar entre iguales conlleva para todos los roles implicados (Jochman et al., 2017; Povedano et al., 2012). Teniendo en cuenta estas consecuencias, es necesario profundizar en los diferentes factores de riesgo y de protección relacionados con estas conductas agresivas, con el objetivo de prevenir y erradicar este tipo de situaciones que preocupan a toda la sociedad.

## 2.4. FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN

La violencia escolar entre iguales es una problemática compleja, en la que inciden múltiples causas en su origen y mantenimiento. Teniendo en cuenta esta multicausalidad y asumiendo un modelo ecológico (Bronfenbrenner, 2005) para su análisis, se detallan a continuación los principales factores de riesgo y de protección a nivel individual, familiar, escolar y social en relación con la implicación de los adolescentes en la violencia escolar entre iguales.

### 2.4.1. FACTORES INDIVIDUALES

En relación con los factores individuales, en investigaciones previas se han analizado aspectos tales como la edad del adolescente, sus características físicas y psicológicas, y su implicación en conductas de riesgo, entre otros. En este sentido, y respecto a la **edad**, la adolescencia temprana parece ser el momento del ciclo vital en el que existe más riesgo de involucrarse en conductas de acoso escolar (Pellegrini, 2002; Seo et al., 2017). Teniendo en cuenta las **características físicas** de los adolescentes, se ha constatado que la obesidad aumenta el riesgo de ser víctima y agresor (Griffith, Wolke, Page y Horwood, 2006; Janssen, Craig, Boyce y Pickett, 2004). Concretamente, en estudios actuales se observa que el sobrepeso tiene una relación más fuerte con la agresión de tipo físico en chicos que en chicas (Tso, Rowland, Toumbourou y Guadagno, 2018). Por otro lado, las investigaciones sostienen que los jóvenes que presentan hándicap físico o discapacidad tienen más riesgo de ser víctima de acoso escolar (Baumeister, Storch y Geffken, 2008; Humphrey, Storch y Geffken, 2007; Marini, Fairbairn y Zuber, 2001; Saylor y Leach, 2009). Además, ser homosexual también aumenta el riesgo de sufrir violencia escolar entre iguales (Poteat, 2008)

Otro de los aspectos estudiados en relación con la violencia escolar, como se puede observar en la Tabla 2.2, son las **características psicológicas y la implicación de los adolescentes en conductas de riesgo**. Por un lado, teniendo en cuenta la participación de los adolescentes en otras **conductas desviadas o comportamientos antisociales**, Van der Wal et al. (2003) observan que los adolescentes que utilizan conductas de acoso directo tienen más probabilidades de involucrarse en otros comportamientos delictivos, en comparación con los adolescentes que únicamente utilizan conductas de acoso indirecto. También, cuando se tienen en cuenta los

diferentes roles implicados en este tipo de violencia, el consumo de drogas está relacionado con el rol de agresor frecuente y víctima de baja frecuencia (Goldbach et al., 2018; Valdebenito, Ttofi y Eisner, 2015). Por otro lado, analizando los **aspectos psicológicos**, la depresión y la ansiedad son factores de riesgo para ser víctima de acoso escolar (Brendgen y Poulin, 2018; Calvete, 2014; Espelage, Bosworth y Simon 2001; Haynie et al., 2001; Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld y Gould, 2007; Seo et al., 2017). Ciertamente, el rol que muestra mayor sintomatología depresiva es el de las víctimas de baja y alta frecuencia, y las víctimas-agresivas de alta y baja frecuencia (Goldbach et al., 2018; Valdebenito et al., 2015). Además, la depresión se relaciona con un **descenso de las habilidades sociales y la autoestima**, lo que supone un riesgo para ser víctima de acoso escolar (Kaltiala-Heino et al., 2010). De hecho, teniendo en cuenta que la construcción de la identidad es un aspecto clave en esta etapa del ciclo vital, la valoración subjetiva negativa que los adolescentes tienen de sí mismo actúa como factor de riesgo en la implicación de los adolescentes en conductas de violencia escolar entre iguales (Tsaousis, 2016).

Por otra parte, una de las habilidades sociales que protegen a los adolescentes de implicarse en violencia entre iguales es la capacidad de comunicarse de forma **asertiva** (Alkaya y Avsar, 2017). Por el contrario, la hiperactividad, la impulsividad y la **baja empatía** pueden ser factores de riesgo para que los adolescentes se involucren en conductas de violencia entre iguales (Farrington y Baldry, 2010; Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minci y Mesurado, 2012; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Una **autoestima positiva y altos niveles de competencia social e inteligencia emocional** actúan como factores de protección ante la violencia entre iguales (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Kowalski, Giumetti, Schroeder y Lattanner, 2014; Zych et al., en prensa). Asimismo, se observa como la **resiliencia**, definida como la capacidad para sobreponerse a eventos estresantes puede ser también un factor de protección frente a la violencia escolar entre iguales (Matos, Martins, Jesus y Viseu, 2015); mientras que **la baja satisfacción con la vida** se relaciona con las conductas agresivas de violencia escolar entre iguales (Alcántara et al., 2017).

En cuanto a los espectadores se observa como la baja propensión a sentir culpabilidad puede ser un factor de riesgo para no actuar a favor de la víctima, ya que puede llevar a los adolescentes a no sentir responsabilidad en ayudar a un compañero cuando está sufriendo una situación de intimidación, dificultando que manifiesten un



alto comportamiento prosocial. Asimismo, altos niveles de vergüenza pueden llevar a no ayudar a la víctima, por miedo a ser juzgado negativamente por los iguales (Mazzone et al., 2018). Por otro lado, la **empatía** puede actuar como factor de protección ante la no implicación de los espectadores en los casos de agresión hacia los iguales, incrementado la probabilidad de que se involucren a favor de la víctima (Nickerson, Mele y Princiotta, 2008).

Tabla 2.2. Factores individuales vinculados a la violencia escolar entre iguales (Cava, 2013)

<i>Factores de riesgo</i>	<i>Factores de protección</i>
✓ Adolescencia temprana	✓ Resiliencia
✓ Hándicap físico	✓ Inteligencia emocional
✓ Obesidad	✓ Autoestima
✓ Consumo de drogas	✓ Competencia social
✓ Conducta agresiva	
✓ Hiperactividad	
✓ Depresión	
✓ Impulsividad	
✓ Ansiedad	
✓ Baja empatía	
✓ Baja autoestima	
✓ Desconexión moral (vergüenza y culpabilidad)	

#### 2.4.2. FACTORES FAMILIARES

El proceso de socialización familiar y la transmisión de valores, actitudes y conductas no finaliza en la niñez, sino que continúa en la etapa de la adolescencia, aunque requiere transformaciones debido a los cambios que se producen en la transición de la niñez a la adolescencia (Jaureguizar, Bernaras, Bully y Garaigordobil, 2018). Así, numerosos estudios explican cómo la percepción del contexto familiar y la calidad de las relaciones entre sus miembros basadas en la **cohesión**, la **comunicación familiar** abierta y el apoyo mutuo hacen que los hijos crezcan con un adecuado ajuste y bienestar psicosocial, mientras que las **conductas violentas de los padres**, el uso excesivo del castigo, la **negligencia** familiar y la escasa relación familiar se relacionan con violencia en los hijos (Buelga, Martínez-Ferrer y Cava, 2017; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Seo et al., 2017). En este sentido, se observa como el apoyo y la comunicación positiva de padres a hijos hace que el

adolescente desarrolle una mayor empatía y mecanismos de afrontamiento positivos, que reducen la probabilidad de sufrir situaciones de victimización (Samper-García et al., 2015). A este respecto, Cerezo et al. (2018), indican que la coerción de los progenitores se relaciona con mayores niveles de victimización, mientras que una relación padres-hijos más positiva y una alta estabilidad del sistema familiar constituyen factores de protección frente a la victimización escolar. Además, una comunicación familiar (con la madre y con el padre) adecuada y positiva es un factor de protección ante las consecuencias producidas por la victimización escolar (Cava, 2011). Por el contrario, la escasa comunicación familiar o una comunicación negativa puede ser un factor de riesgo para involucrarse en conductas agresivas de acoso escolar (Marković, 2015). A este respecto, un estudio reciente confirma la importancia de que los padres participen en programas anti-*bullying* que mejoren sus habilidades de comunicación, la relación con sus hijos y sus actitudes hacia el acoso escolar (Cross, Lester, Pearce, Barnes y Beatty, 2018).

En esta misma línea, se ha observado que la **falta de apoyo parental** se relaciona con mayor probabilidad de involucrarse en conductas de violencia entre iguales (Holt y Espelage, 2007). En cuanto a los **estilos de socialización parental**, estudios recientes muestran que las víctimas y agresores de violencia entre iguales tienen padres con mayores niveles de estrés parental, y que utilizan más prácticas educativas autoritarias (bajo afecto, disciplina coercitiva, alto control) y más prácticas permisivas (alto afecto/sobreprotección, baja exigencia/control); observándose además que los padres de los agresores muestran niveles menores de competencia parental (Garaigordobil y Machimbarrena, 2017). Ciertamente, un menor apoyo de los progenitores y un estilo de crianza permisivo se asocia con mayores niveles de victimización (Cerezo et al., 2015; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Georgiou y Stavrinides, 2013). También, un control excesivo y negativo por parte de los progenitores se relaciona con victimización entre iguales (Samper-García et al., 2015).

Otros estudios analizan las relaciones entre el **maltrato infantil** y ser víctima de violencia escolar entre iguales (Benedini, Fagan y Gibson, 2016; Bolger y Patterson, 2001; Duncan, 1999; Kim y Cicchetti, 2010; Lereya, Samara y Wolke, 2013; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Shields y Cicchetti, 2001; Yodprang, Kuning y McNeil, 2009; Wang, Yang, Gao, Yang, Lei y Wang, 2017b). En esta línea, presenciar conductas violentas en los progenitores, conflictos intensos y recibir castigo físico

parecen ser factores de riesgo de la violencia entre iguales (Martínez-Álvarez et al., 2014; Wienke et al., 2009).

Otra figura familiar importante son los **hermanos**, observándose como una relación de apoyo entre ellos constituye un factor de protección para la violencia entre iguales y el estrés social (Coyle, Demaray, Malecki, Tennant y Klossing, 2017).

Por último, en la Tabla 2.3 se puede observar un resumen de los principales factores familiares vinculados a la violencia escolar entre iguales.

Tabla 2.3. Factores familiares vinculados a la violencia escolar entre iguales (Cava, 2013) (Extraído de Carrascosa et al., 2018a).

<i>Factores de riesgo</i>	
✓	Estilo educativo autoritario y excesivo uso de castigo.
✓	Excesiva permisividad y tolerancia a la conducta violenta del hijo.
✓	Disciplina inconsistente, ineficaz, demasiado indulgente o severa.
✓	Carencia de afecto y apoyo de los padres.
✓	Falta de comunicación o comunicación negativa.
✓	Conflictos familiares, ejemplo: violencia de género o violencia filio-parental.
✓	Utilización de la violencia para resolver conflictos.
✓	Actitud positiva hacia el comportamiento violento.
<i>Factores de protección</i>	
✓	Estilo educativo democrático.
✓	No se permiten ni toleran conductas violentas del hijo.
✓	Utilización de normas consensuadas, congruentes y coherentes.
✓	Afecto y apoyo de los padres.
✓	Comunicación positiva, abierta y afectiva.
✓	Utilización de habilidades sociales para resolver conflictos.
✓	No se utiliza la violencia física ni verbal para resolver conflictos.
✓	Actitud negativa hacia el comportamiento violento.
✓	Interés y preocupación de los padres por las actividades escolares.

### 2.4.3. FACTORES ESCOLARES

El sistema educativo es otro contexto de socialización fundamental durante la adolescencia; e influye significativamente en el adecuado ajuste y desarrollo psicosocial de los adolescentes (Duru y Balkis, 2018). Así, entre otros aspectos, tanto padres como profesores transmiten **actitudes hacia aspectos tales como la educación, la escuela o las figuras de autoridad** (Emler y Reicher, 2005). Aunque la formación de estas actitudes puede comenzar en la infancia. Durante la adolescencia el desarrollo del razonamiento abstracto produce que la asociación de la autoridad a figuras concretas

pase a relacionarse con conceptos abstractos y amplios del sistema y orden social (Kohlberg, 1976). De hecho, la familia y la escuela determinarán qué actitudes concretas elaborará el adolescente (Cava et al., 2006; Emler y Reicher, 1995; 2005). Ciertamente, la importancia de la figura del profesor en la formación de estas actitudes ha sido constatada también en estudios previos en los que se han confirmado los vínculos existentes entre la mayor **percepción de ayuda del profesor** y unas actitudes más positivas hacia la autoridad y más negativas hacia la transgresión de normas, lo que podría proteger a los adolescentes de implicarse en conductas de acoso escolar (Carrascosa, Cava y Buelga, 2015; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jaureguizar e Ibabe, 2012).

También, una percepción negativa del **clima escolar** y del profesorado puede dar lugar a un aumento tanto de las actitudes negativas hacia la autoridad como de las conductas violentas en el contexto escolar (Moreno et al., 2009). Por el contrario, la percepción de ayuda del profesor y un clima escolar positivo inciden en la autoestima de los alumnos y en su mayor sensación de integración social, al tiempo que incrementan su comportamiento positivo dentro del aula (Cava y Musitu, 2000b). De este modo, las relaciones positivas entre profesores y alumnos son un factor de protección frente a la victimización escolar (Sulkowski y Simmons, 2018). Según Yoon, Sulkowski y Bauman (2016), otro importante factor de protección es el apoyo emocional del profesor a los alumnos para que denuncien las agresiones. Asimismo, cuando las víctimas cuentan con el **apoyo del profesorado y de los iguales** mejoran su autoestima y presentan menor sintomatología depresiva, estrés y sentimientos de soledad (Cava, 2011). De hecho, un clima escolar positivo, caracterizado por la confianza y el respeto en las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores, es un factor protector que reduce la incidencia en los centros educativos de los casos de violencia (Klein, Cornell y Konold, 2012; Natvig et al., 2001). El apoyo de los compañeros de clase es un importante factor de protección para la victimización escolar (Jenkins, Fredrick y Wenger, 2018); y el apoyo de los amigos es además un factor de protección para las consecuencias negativas a largo plazo producidas por la victimización escolar (Brendgen y Poulin, 2018). Por otra parte, es necesario señalar que un clima escolar positivo se genera también a partir de las actividades que se desarrollan en el aula, el tipo de organización didáctica y la importancia que se concede a la formación integral del alumnado, entre otros factores. Así, se ha observado que la

alienación escolar (no encontrar sentido a las actividades escolares) puede ser un factor de riesgo para la violencia entre iguales (Natvig et al., 2001).

Ciertamente, el **tipo de actividad desarrollada en el aula** está relacionada con la violencia entre iguales, así las actividades competitivas online y offline se han vinculado con conductas violentas a corto y largo plazo (Adachi y Willoughby, 2013). En esta línea, las comparaciones entre alumnos y el destacar más a unos compañeros que a otros dentro del aula se ha asociado con mayores niveles de acoso escolar (Di Stasio, Savage y Burgos, 2016; Soutter y Mckenzie, 2000). Por ello, es importante trabajar proyectos educativos en el aula basados en la cooperación, aumentando además la participación de las familias en los centros escolares (Downes, Nairz-Wirth y Rusinaitė, 2017). De hecho, cuando los profesores fomentan las habilidades sociales en los alumnos se produce una disminución de la violencia entre iguales (Brendgen y Poulin, 2018; Donohue et al., 2003). En esta línea, trabajar las habilidades sociales, el desarrollo de una identidad positiva, el autocontrol emocional, la comunicación positiva y la resolución positiva de conflictos, así como incrementar la sensación de seguridad en la escuela, son factores de protección ante la violencia en la adolescencia (Espelage, Van Ryzin y Holt, 2018; Fagan y Catalano, 2012; Gloppen, McMorris, Gower y Eisenberg, 2018; Gusmões, Sanudo, Valente y Sánchez, 2018).

Teniendo en cuenta la importancia de fomentar estas habilidades en el alumnado, cabe destacar la importancia que tiene la utilización de programas de mediación entre iguales como factor de protección ante el acoso escolar, enseñando a los estudiantes habilidades y recursos para resolver conflictos de forma positiva (Soutter y Mckenzie, 2000). Asimismo, trabajar desde la teoría de la autodeterminación de Ryan y Deci (2000) permite a los docentes dotar de más autonomía al adolescente, siendo capaces de controlar el comportamiento del adolescente mediante el diálogo sobre los límites y normas de conducta, sin la utilización del castigo ni la crítica (Assor, Feinberg, Kanat-Maymon y Kaplan, 2018). De hecho, la justicia observada por los alumnos por parte de los profesores, la mayor capacidad para gestionar el aula y el mayor cuidado percibido por parte de sus profesores correlaciona negativamente con el acoso escolar; siendo además las chicas las que informan de una relación más positiva con los profesores y evalúan como más positiva la gestión del aula, informando de menos conductas de acoso (Donat, Knigge y Dalbert, 2018).

Por otra parte, según Goldbach et al. (2018), un factor de riesgo relevante para la violencia escolar es el **absentismo escolar**, el cual se encuentra más relacionado con una mayor probabilidad de implicarse en un rol de agresor con una frecuencia elevada y de ser víctima con una baja frecuencia. Por otro lado, este mismo estudio muestra como la elevada implicación escolar es un factor de protección ante el acoso escolar (Goldbach et al., 2018). Respecto al **rendimiento académico**, algunas investigaciones apuntan que los estudiantes con alto rendimiento tienen más riesgo de ser víctimas de violencia verbal y relacional (Peterson y Ray, 2006; Woods y Wolke, 2004). No obstante, estudios actuales han constatado relaciones entre un bajo rendimiento académico y ser víctima de acoso escolar (Seo et al., 2017).

*Tabla 2.4. Factores escolares vinculados a la violencia escolar entre iguales (Cava, 2013) (Extraído de Carrascosa et al., 2018a).*

Factores de riesgo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades muy competitivas e individualistas.</li> <li>✓ Falta de modelos y actividades cooperativas.</li> <li>✓ Poco interés en el aprendizaje emocional y de habilidades sociales en los estudiantes.</li> <li>✓ Falta de estrategias de motivación y afrontamiento de conflictos en el aula.</li> <li>✓ Trato desigual del profesorado a los alumnos.</li> <li>✓ Tolerancia hacia ciertas actitudes y comportamientos de agresión (verbal).</li> <li>✓ Bajo nivel de apoyo percibido por el maestro o profesor.</li> <li>✓ Normas de convivencia no acordadas y arbitrarias.</li> </ul>
Factores de protección
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividades cooperativas.</li> <li>✓ Interés por el aprendizaje emocional y de habilidades sociales de los estudiantes.</li> <li>✓ Recursos y estrategias de motivación y afrontamiento de conflictos en el aula.</li> <li>✓ Trato igualitario y adaptado a las necesidades del profesorado hacia cada alumno.</li> <li>✓ Tolerancia cero hacia ciertas actitudes y comportamientos de agresión (verbal).</li> <li>✓ Alto nivel de apoyo percibido por el maestro o profesor.</li> <li>✓ Normas de convivencia acordadas, coherentes y congruentes.</li> </ul>

#### 2.4.4. FACTORES SOCIALES

No se puede obviar que la sociedad influye en el ideario del adolescente. Por tanto, también existen factores en nuestra sociedad que hacen que se produzcan mayores niveles de violencia entre iguales (Lee, 2011). En este sentido, se ha observado que niveles altos de **violencia en el entorno social**, vecindario, puede aumentar la implicación de los adolescentes en conductas de violencia escolar entre iguales (Espelage, Bosworth, y Simon, 2000; Higueta-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2017; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira, 2004). Algunos estudios afirman que estas conductas violentas pueden estar relacionadas con la desigualdad presente en la sociedad (Leach, 2003). Esta desigualdad social puede estar también vinculada con los **estereotipos de género** relacionados con este tipo de violencia (Bermejo, 2011; Ovejero et al., 2013). En esta línea, un estudio reciente destaca que la homofobia, el sexismo y la desconexión moral hacia el *bullying* se relacionan con las actitudes negativas hacia la diversidad cultural (Carrera-Fernández, Cid-Fernández, Almeida, González-Fernández y Lameiras-Fernández, 2018).

De hecho, los valores culturales asociados al género masculino son la agresividad, la baja empatía y la fuerza, los cuales se asocian con el poder (Díaz-Aguado, 2004). Ciertamente, los **medios de comunicación** transmiten estos valores y como son los personajes que usan la violencia los que alcanza triunfo y poder, interiorizando valores culturales en los que se acepta el uso de la violencia para obtener dominio sobre los otros (Rule y Ferguson, 1986). De hecho, en la literatura científica previa se ha destacado como visualizar violencia en la televisión, internet y videojuegos se relaciona con el aumento de la violencia en los adolescentes (Anderson y Bushman, 2001; Huesmann, Moise-Titus, Podolski y Eron, 2003; Williams y Guerra, 2007). De esta manera, observar este tipo de situaciones una y otra vez puede insensibilizar al observador ante el sufrimiento de la víctima, y puede llevar a la interiorización de las conductas violentas como una forma de resolver los conflictos. De hecho, en la literatura científica previa, se ha observado que los adolescentes que pasan más tiempo jugando a videojuegos por internet tienen más tolerancia a la violencia, menor empatía y mayor conducta violenta (Wei, 2007). Asimismo, el consumo de videojuegos violentos favorece la conducta agresiva del jugador (Anderson y Gentile, 2014; Krahe, 2014). En esta línea, investigaciones actuales confirman que se produce una transmisión

de violencia del jugador a su red de amigos, observándose conducta violenta tanto en los jugadores de videojuegos como en su red social de referencia (Greitemeyer, 2018). En estos estudios se confirma la especial relevancia que los medios de comunicación y los videojuegos tienen en la formación de la identidad del adolescente (Anderson et al., 2010). Por tanto, si los medios de comunicación transmitiesen valores de igualdad, mostrasen modelos atractivos que asocien humildad y honradez con éxito, castigasen y no tolerasen la conducta violenta serían factores de protección ante la violencia entre iguales (Cava, 2013). Por último, en la Tabla 2.5 se puede observar un resumen de los principales factores sociales vinculados a la violencia escolar entre iguales.

*Tabla 2.5. Factores sociales vinculados a la violencia escolar entre iguales (Cava, 2013).  
(Extraído de Carrascosa et al., 2018a).*

<i>Factores de riesgo para la violencia escolar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓Violencia en los medios de comunicación y los videojuegos.</li> <li>✓Modelos atractivos que asocian violencia y triunfo.</li> <li>✓Recompensas por la conducta violenta.</li> <li>✓Utilización de la violencia en diferentes contextos con el fin de conseguir lo que se desea.</li> </ul>
<i>Factores de protección para la violencia escolar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓Modelos de conducta que utilicen recursos y habilidades sociales para resolver los conflictos de forma positiva.</li> <li>✓Modelos atractivos que asocien humildad y honradez con éxito.</li> <li>✓Castigo por la conducta violenta.</li> <li>✓Tolerancia cero a todas las conductas violentas (insultos, humillaciones, amenazas, coacciones, gritos...).</li> </ul>



# CAPÍTULO 3.

## VIOLENCIA DE PAREJA EN ADOLESCENTES

La violencia de pareja en adolescentes es una problemática mucho menos investigada que la violencia en parejas adultas (Corral y Calvete, 2006). Si bien su existencia y su elevada prevalencia fueron ya constatada en la década de los años 90 (Barnett, Miller-Perrin y Perrin, 1997), es necesario incrementar su investigación, profundizando en sus características distintivas y en su relación con otras conductas problemáticas durante la adolescencia. En este capítulo nos centraremos, en primer lugar, en la definición y características de la violencia de pareja en adolescentes, y en las diferentes formas de violencia que incluye. En segundo lugar, se revisarán los estudios a nivel internacional y nacional existentes sobre la prevalencia de esta violencia. En tercer lugar, se expondrán las consecuencias relacionadas con las agresiones en las relaciones de noviazgo. Y, por último, se detallarán los diferentes factores de riesgo que incrementan la probabilidad de implicación de los adolescentes en este tipo de violencia.

### 3.1. DEFINICIÓN, CARACTERÍSTICAS Y TIPOS

La violencia de pareja en adolescentes, denominada en el ámbito anglosajón como “*teen dating violence*”, se define como la violencia física, sexual, psicológica o emocional dentro de una relación de pareja, incluidas las amenazas (Center for Disease Control and Prevention, 2016). Las investigaciones actuales defienden que la violencia de pareja en adolescentes tiene ciertas características distintivas respecto de la violencia de pareja en la adultez y la violencia de género, por lo que ha dado lugar a un ámbito de investigación propio (Ortega y Sánchez, 2011; Viejo, 2014; Viejo, Monks, Sánchez y

Ortega-Ruiz, 2016). Este tipo de violencia se produce en relaciones caracterizadas por la brevedad e inestabilidad, la no convivencia, la inexperiencia previa y la inexistencia de vínculos legales (Collins, Welsh y Furman, 2009; Rey-Anacona, 2009; Shulman y Connolly, 2013; Viejo, 2014). A continuación, se detallan las principales características de la violencia de pareja en adolescentes:

*Tipología de la agresión:* una de las características distintivas de la violencia de pareja en adolescentes es el elevado porcentaje de *agresiones mutuas ocasionales* (Cava et al., 2015; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Friedlander, Connolly, Pepler y Craig, 2013; Ulloa y Hammett, 2016; Swahn, Alemdar y Whitaker, 2010; Viejo et al., 2016). Numerosos estudios previos han confirmado la existencia de un elevado porcentaje de agresiones mutuas, sobre todo de tipo verbal y emocional, en las parejas adolescentes (Cornelius y Resseguie, 2007; Exner-Cortens, Eckenrode y Rohtman, 2013; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes, 2011; Foshee et al., 2013; Leen et al., 2013; Viejo et al., 2016). Un porcentaje mucho menor es el que se correspondería con las agresiones físicas, cometidas de forma habitual y con consecuencias graves para la víctima. Aunque estas situaciones de mayor gravedad también se dan en algunas parejas adolescentes, su frecuencia es mucho menor.

*Escasa experiencia previa:* estas relaciones de pareja se caracterizan por su inexperiencia, por lo que los elevados porcentajes de agresiones mutuas verbales-emocionales podrían estar asociados a la falta de habilidades para expresar amor a la pareja, lo que se ha denominado en la literatura científica previa prácticas de cortejo torpe o dinámicas erótico-agresivas (Ortega y Sánchez, 2011; Rodríguez, Antuña, López-Cebero, Rodríguez y Bringas, 2012; Viejo, 2014; Viejo et al., 2016). Además, estas conductas no suelen ser percibidas como violentas, y pueden tolerarse y normalizarse en estas relaciones de pareja (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Rodríguez et al., 2012).

*Mitos del amor romántico:* la tolerancia hacia ciertas conductas violentas podría estar asociada a la creencia en ciertos mitos del amor romántico. Estos mitos, presentes en nuestra sociedad, pueden llevar a los adolescentes a considerar el control, los celos y la preocupación excesiva como expresiones de amor (Soldevila, Domínguez, Giordano, Fuentes y Consolini, 2012). Este dominio y el control establecido en las relaciones de pareja adolescentes (Ferreira, 1995) pueden prolongarse en el tiempo aumentando su

gravedad (Sabina, Cuevas y Cotignola-Pickens, 2016). Así, las relaciones de pareja en la adolescencia basadas en la violencia y la victimización pueden perpetuarse en futuras relaciones de pareja en edad adulta (Cornelius y Resseguie, 2007; Riggs, Caulfield y Street, 2000). Ciertamente, la violencia de pareja en adolescentes puede evolucionar en violencia de pareja en la edad adulta y/o en violencia de género, produciendo graves consecuencias psicosociales (Exner-Cortens, Eckenrode, Bunge y Rothman 2017; Simmons, Knight y Menard, 2018).

En conclusión, según la revisión realizada por Rubio-Garay, Carrasco, Amor y López-González (2015), la violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia presenta diversas características definitorias: la intención del agresor de dañar a la víctima; observar las agresiones como “normales” e “inherentes” a la relación de pareja; la elevada frecuencia y bidireccionalidad de esta violencia; relaciones basadas en el desequilibrio de poder, estableciendo control y dominio sobre la víctima; y que la violencia se produce dentro de una relación de pareja adolescente.

Por otra parte, resulta necesario clarificar algunos conceptos y diferenciar entre la violencia de pareja en adolescentes, que con frecuencia es mutua, de baja intensidad y vinculada a una falta de habilidades para expresar adecuadamente el amor a la pareja (Cava et al., 2015; Viejo, 2014), con otras formas de violencia, relacionadas, pero no idénticas, como es el caso de la **violencia de género**. La violencia de género se define *“como aquel comportamiento abusivo que un hombre ejerce de forma reiterada contra una mujer con la que mantiene o ha mantenido una relación sentimental con el objetivo de ejercer control y dominio sobre la mujer y la relación. Para conseguir su meta el hombre maltratador puede utilizar medios sutiles como el aislamiento, el control, la desvalorización u otros más evidentes como los gritos, los insultos, las humillaciones, las acusaciones, las amenazas, el abuso emocional, el abuso sexual o cualquier otra estrategia de maltrato eficaz para conseguir su propósito. No se trata de violencia doméstica, sino de violencia que ‘domestica’”* (Povedano, 2013, p.3). En cambio, no todos los casos de violencia de pareja en adolescentes son violencia de género y no son, por tanto, conceptos equivalentes.

Sin embargo, tampoco puede obviarse ni dejar de considerarse la influencia que las creencias y los estereotipos sexistas presentes en nuestra sociedad ejercen en las relaciones de pareja adolescentes (Reyes, Foshee, Niolon, Reidy y Hall, 2016).

Ciertamente, en esta etapa del ciclo vital comienza a tener un gran impacto la socialización de género (Kågesten et al., 2016), lo que repercutirá en sus relaciones de pareja. De hecho, a través de estas creencias sexistas, los chicos y las chicas justifican este tipo de violencia. En el estudio realizado por Johnson et al. (2005) se observó cómo los chicos justificaban la violencia como una muestra de poder; y como las chicas interpretan esta violencia como una forma de compromiso. Por otro lado, relacionado con el término género, otro de los conceptos que se han utilizado para entender la violencia en las relaciones de pareja es el sexismo (Leaper y Brown, 2018). Este hace referencia a la actitud discriminatoria hacia los individuos en función de su sexo biológico, que impregna a las personas de determinadas características y comportamientos (Garaigordobil y Aliri, 2013). Este concepto queda explicado con la teoría del sexismo ambivalente que contempla dos tipos de sexismo: –el sexismo hostil– con una visión negativa y hostil hacia la mujer, y –el sexismo benevolente– un concepto relacionado con la visión paternalista, de cuidado y protección a la mujer; siendo este último el que más riesgos conlleva, debido a su invisibilidad social (Glick y Fiske, 1996; 2001; Hammond, Milojev, Huang y Sibley, 2017). En nuestra sociedad, como veremos más adelante, existen multitud de creencias, actitudes y comportamientos sexistas, que los adolescentes aprenden y utilizan en sus relaciones de pareja (Santoro, Martínez-Ferrer, Monreal y Musitu, 2018). De hecho, Santoro et al. (2018) afirma que los modelos de género pueden facilitar a los adolescentes la creación de su identidad, ya que la sociedad transmite las características y comportamientos asociados al sexo biológico.

Por consiguiente, como se indica en la figura 3.1, la violencia de pareja en la adolescencia se caracteriza por: parejas que no cohabitan (Shulman y Connolly, 2013), agresiones psicológicas (verbales y emocionales) ocasionales y bidireccionales (Cava et al., 2015; Exner-Cortens et al., 2013; Viejo et al., 2016), escasa experiencia previa (cortejo torpe y dinámicas erótico-agresivas) (Viejo et al., 2016), sexismo (Ferragut, Blanca, Ortiz-Tallo y Bendayan, 2017) y mitos del amor romántico (Ruiz, 2016).

Figura 3.1. Características de la violencia de pareja en adolescentes (Extraído de Carrascosa et al., 2018a)



### TIPOS DE VIOLENCIA DE PAREJA

Existen diversas clasificaciones sobre las tipologías o formas de ejercer la violencia de pareja. Como se indica en las definiciones anteriores, el objetivo del agresor es someter y dominar a la víctima, por tanto, cómo se explica en el ciclo de la violencia (Walker, 1979), el agresor utilizará en primera instancia la violencia psicológica, y únicamente cuando estas formas de violencia no le permitan ejercer control y dominio sobre la víctima, recurrirá a la violencia física. Teniendo en cuenta las clasificaciones existentes en la literatura científica previa se pueden distinguir las siguientes tipologías de violencia:

*Violencia Física:* conductas violentas que pueden englobar bofetadas, pellizcos, empujones, patadas, e incluso llegar hasta el asesinato. (Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006; Leen et al., 2013; Povedano, 2013; Saltzman, Fanslow, McMahon y Shelley, 2002; Wolfe et al., 2001)

*Violencia Psicológica:* algunos autores incluyen dentro de este tipo de violencia, la agresión verbal, emocional y relacional: insultos, humillaciones, amenazas... (Leen et al., 2013; Povedano, 2013; Saltzman et al., 2002). En

cambio, Fernández-Fuertes et al., (2006) y Wolfe et al. (2001), distinguen la *Violencia Verbal-emocional* que engloba insultos, chantaje, humillaciones...; la *Violencia Relacional* que incluye los comportamientos que llevan a la víctima a alejarse de su círculo de amigos y familiares; y las *Amenazas* que llevan a infundir temor a la víctima haciéndole ver que en un futuro puede sufrir algún tipo de daño o agresión.

*Violencia Sexual*: implica imponer cualquier conducta de naturaleza sexual no deseada por la víctima. (Fernández-Fuertes et al., 2006; Leen et al., 2013; Povedano, 2013; Saltzman et al., 2002; Wolfe et al., 2001)

*Violencia Económica*: definida por las conductas que llevan a controlar la economía de la víctima, prohibiendo que consiga recursos económicos, o no permitiéndole realizar gastos (Povedano, 2013). En cambio, otros autores incluyen este tipo de violencia dentro de la *Violencia Psicológica* (Leen et al., 2013; Saltzman et al., 2002).

Como puede observarse en las diferentes clasificaciones, la violencia en parejas adolescentes presenta formas de acoso similares a la violencia de pareja en la edad adulta (psicológica, física y sexual) y puede incluir desde formas leves hasta el asesinato (González-Ortega et al., 2008). En resumen, la violencia ejercida sobre la pareja puede ser física (con comportamientos que van desde una bofetada hasta el asesinato); verbal-emocional (incluyendo insultos, desprecios, humillaciones, chantajes, amenazas...); relacional (provocando aislamiento en la víctima); y/o sexual (incluye cualquier contacto sexual no deseado, desde manosear hasta la violación).

Si bien las tipologías descritas anteriormente no la mencionen, la **ciberviolencia** de pareja sería un tipo de violencia de pareja en adolescente que está en aumento (Cava y Buelga, 2018b; Sánchez-Jiménez, Muñoz y Vega, 2015; Smith et al., 2018; Van Ouytsel, Ponnet y Walrave, 2018). Por tanto, a las tipologías de violencia de pareja off-line es necesario añadir la violencia de pareja on-line. Ciertamente, los avances tecnológicos actuales y la utilización masiva de las nuevas tecnologías (Lenhart et al., 2011) han propiciado que la violencia de pareja adolescente se traslade también al mundo virtual. Este tipo de violencia se define como el abuso, control y hostigamiento a la pareja a través de las nuevas tecnologías y las redes sociales (Brown y Hegarty, 2018; Zweig, Lachman, Yahner y Dank, 2014). Las dos formas más frecuentes de ciberviolencia son la ciberagresión, que hace referencia a las amenazas e insultos a

través de las tecnologías de la información; y las conductas de cibercontrol, que incluyen la geolocalización o el control de las redes sociales (Cava y Buelga, 2018b). En la literatura científica previa se ha sugerido que la ciberviolencia de pareja comparte con la violencia de pareja tradicional (off-line) varias características comunes en el caso de las parejas adolescentes. Así, ambos tipos de acoso entre adolescentes se caracterizan por la bidireccionalidad con que suelen producirse estas agresiones (Durán y Martínez-Pecino, 2015) y por su relación con las actitudes sexistas (Martínez-Pecino y Durán, 2016). Pero también es cierto que, debido al uso de los dispositivos electrónicos para acosar, la ciberviolencia de pareja tiene algunas características propias que causan un mayor daño en la víctima (Zweig et al., 2014). Por una parte, la capacidad que ofrecen de poder compartir fácilmente la información privada y humillante de la pareja supone una experiencia cualitativamente distinta y todavía más negativa para la víctima (Zweig et al., 2014). Ciertamente, Internet es un espacio que permanece activo las 24 horas al día, lo que hace que el contenido degradante y amenazante pueda ser reenviado *ad infinitum*, produciendo un mayor sentimiento de indefensión (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Además, las redes sociales permiten realizar un monitoreo exhaustivo en los perfiles de la pareja lo que puede llevar a generar más celos (LeFebvre, Blackburn y Brody, 2015).

Por otro lado, a pesar de ser un fenómeno relativamente reciente, las investigaciones realizadas indican una elevada prevalencia: un 31.5% de los adolescentes indican haber sido víctimas de ciberviolencia de pareja y un 18.4% afirman haber actuado como agresores (Cutbush, Willimans, Miller, Gibbs y Clinton-Sherrod, 2012). En esta misma línea, Smith et al. (2018) indican una prevalencia similar de este tipo de violencia: un 35.8% de los adolescentes han sufrido cibervictimización, un 33.0% han agredido a su pareja a través las tecnologías y un 27.2% han sido al mismo tiempo víctimas y agresores de este tipo de violencia. Además, como señalan Zweig, Dank, Yahner y Lachman (2013), la ciberviolencia de pareja parece coexistir con otras formas de violencia de pareja. Estos autores señalan que la mitad de las víctimas de ciberviolencia de pareja también habían sido víctimas de violencia de pareja de tipo físico, y casi la totalidad de víctimas de ciberviolencia de pareja también había experimentado abuso psicológico. Por tanto, es importante hacer hincapié en que las víctimas de la ciberviolencia de pareja suelen ser también victimizadas con otros tipos de violencia, como puede ser la violencia de pareja física, psicológica y/o sexual. La

coexistencia de otras formas de victimización podría también incrementar las graves consecuencias negativas que se han relacionado con este tipo de violencia (Zweig et al., 2014). De hecho, estudios recientes asocian la cibervictimización de pareja con graves consecuencias para la salud mental de los adolescentes, como son la angustia psicológica y la baja autoestima (Smith et al., 2018); la ansiedad, el trastorno de estrés posttraumático, la depresión y el consumo de sustancias (Lu et al., 2018); un peor ajuste diádico (Borrajo y Gámez-Guadix, 2016); mayores niveles de conflicto familiar y menor afiliación escolar (Muñiz, 2017). Asimismo, se ha observado una relación significativa entre la ciberviolencia de pareja y consumir drogas antes de tener relaciones sexuales, déficits en salud física y conductas de acoso escolar (Peskin et al., 2017; Van Ouytsel et al., 2017b). Por otro lado, estudios que tienen en cuenta la ciberviolencia hacia la pareja y hacia los iguales, observan que los adolescentes experimentan más angustia hacia la ciberviolencia de pareja que hacia el *cyberbullying* (Bennett, Guran, Ramos y Margolin, 2011).

### **3.2. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA EN ADOLESCENTES**

Como se ha comentado al principio de este capítulo, los estudios de violencia de pareja se han centrado principalmente en parejas adultas, ya que se pensaba que la violencia de pareja en la adolescencia era un fenómeno casi inexistente. No obstante, las investigaciones pioneras ya indicaban que un 30% de los adolescentes sufrían este tipo de violencia (Kanin, 1957), porcentajes que se siguen manteniendo en los estudios más recientes (Sanz-Barbero, Pereira, Barrio y Vives-Cases, 2018). A pesar de estos datos, hasta los años 80 no se reconoce este tipo de violencia como una problemática social, reconociéndose que alrededor del 20% de los estudiantes universitarios había sufrido violencia física en sus relaciones de pareja (Makepeace, 1981).

A pesar del actual aumento de las investigaciones sobre la violencia de pareja en adolescentes, los estudios realizados presentan algunos problemas derivados de la falta de consenso en cuanto a la delimitación del problema. Así, la diversidad existente en los datos relativos a su prevalencia puede deberse a la consideración o no en estos estudios de la severidad/gravedad de las agresiones, siendo más laxos algunos estudios en las conductas consideradas como agresión, y a la evaluación o no de la frecuencia con que se produce esta violencia (Sánchez, Ortega, Ortega y Viejo, 2008; Viejo, 2014).



Además, también se debe tener en cuenta la diversidad de definiciones, de muestras y de instrumentos utilizados para evaluar este tipo de violencia, que puede afectar a los datos obtenidos (Garthe, Sullivan y McDaniel, 2017; Wincentak, Connolly y Card, 2017). Esta variabilidad observada en la literatura científica ha sido analizada en un estudio de meta-análisis realizado por Wincentak et al. (2017), en el que se muestra como los datos de prevalencia de la violencia de pareja en adolescentes oscilan entre un 1% y un 61% en las agresiones físicas, y entre un < 1% a un 54% en las agresiones sexuales. En la misma línea, autores como González-Ortega et al. (2008) indican que las tasas de prevalencia de violencia de pareja oscilan entre un 9% y un 38%. Como ya hemos señalado, esta amplia variabilidad podría ser debida a las diferentes escalas utilizadas para medir el constructo, a la variabilidad de las definiciones en violencia de pareja en adolescentes, a la metodología estadística utilizada, al modelo de autoinforme utilizado en la mayor parte de las investigaciones sobre esta temática, y a diferencias sociodemográficas y de género en las muestras (Garthe et al., 2017; Wincentak et al., 2017). Aun siendo amplia la variabilidad de resultados obtenidos, a continuación, se describen algunos datos sobre la prevalencia de los distintos tipos de violencia de parejas en adolescentes observados en diversos estudios internacionales y nacionales.

En investigaciones realizadas a **nivel internacional**, la prevalencia de víctimas de violencia de pareja oscila entre el 5.4% y el 15.6% cuando se evalúa la violencia de pareja de tipo físico y sexual (Centers for Disease Control and Prevention, 2015). No obstante, cuando se incluyen también las agresiones verbales en estas investigaciones, la prevalencia de este tipo de violencia puede llegar hasta un 88% (Cornelius y Resseguie, 2007). Así, estos estudios indican la importancia de tener en cuenta los diferentes tipos de violencia: física, psicológica y sexual.

En los estudios que tienen en cuenta las **agresiones físicas** hacia la pareja, se observan porcentajes preocupantes, ya que un 20.99% de chicas y un 19.54% de chicos ejercen este tipo de violencia, y un 22.71% de chicos y un 9.88% chicas sufren este tipo de agresiones por parte de su pareja (Rivera-Rivera, Allen-Leigh, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y Lazcano-Ponce, 2007). En esta misma línea, otros estudios muestran también como son las chicas las que ejercen más conductas de violencia física (Shen, Chiu y Gao, 2012; Ybarra, Espelage, Langhinrichsen-Rohling y Korchmaros, 2016). También, otros estudios muestran porcentajes superiores en chicos (26.5%) que en chicas (20%) de victimización física (Rey-Anacona, 2009). Por el contrario, en estudios

recientes se observa un porcentaje de violencia física sufrida del 10.5% en las chicas y del 8.2% en los chicos (Kliem, Baier y Bergmann, 2018). Por último, otros estudios obtienen porcentajes similares de chicos (40.3%) y de chicas (40%) que ejercen violencia de tipo físico hacia sus parejas (Rey-Anacona, 2013) Ahora bien, si se tiene en cuenta la gravedad de estas agresiones, los porcentajes de las agresiones físicas disminuyen hasta un 0.4% de chicos y un 1.2% de chicas que indican haber sufrido este tipo de violencia en sus relaciones de pareja (Wolitzky-Taylor et al., 2008).

En cuanto a la **violencia sexual**, al contrario de lo que ocurre en la literatura científica sobre violencia física, los estudios coinciden en señalar que son las chicas las que sufren más conductas violentas sexuales y son los chicos lo que ejercen más conductas de este tipo en sus relaciones de pareja (Kliem et al., 2018; Ybarra et al., 2016). Así, se observa como un 15.1% de las chicas y un 12.4% de los chicos sufren agresiones sexuales por parte de su pareja, y un 3% de las chicas y un 6% de los chicos afirma haber cometido agresiones sexuales a su pareja (Ybarra et al., 2016). Shen et al. (2012) señalan que un 10.9% de chicos y un 3.8% de chicas han agredido sexualmente a su pareja, y un 10.9% de chicos y un 8.6% de chicas indican haber sufrido violencia sexual por parte de su pareja. Asimismo, en el meta-análisis realizado por Wincentak et al. (2017) se observa un porcentaje del 3% de chicas y el 10% de chicos que agreden sexualmente a sus parejas, un 14% de las chicas y un 8% de los chicos sufren agresiones sexuales de su pareja. En investigaciones más recientes se han constatado igualmente estas diferencias, con un 9% de las chicas que indican haber sufrido violencia sexual y un 3.5% de los chicos que la han sufrido en sus relaciones de pareja (Kliem et al., 2018); y un 29% de chicos y un 17.5% de chicas que señalan haber ejercido violencia sexual contra su pareja (Rey-Anacona, 2013). Por último, al igual que ocurría en la violencia de tipo físico, si se consideran sólo las conductas severas de violencia sexual, se observan porcentajes menores de agresiones sexuales, siendo un 0.3% de chicos los que sufren agresiones sexuales y un 1.5% de chicas (Wincentak et al., 2017).

Por último, los estudios internacionales que analizan porcentajes de **violencia psicológica** muestran porcentajes muy diversos, que podrían ser debidos a la diferente definición del constructo, que puede incluir conductas únicamente de control, de agresión verbal-emocional, de violencia relacional, o englobar todas estas conductas en un solo constructo (Kliem et al., 2018; Rey-Anacona, 2013; Ybarra et al., 2016). De esta manera, se observa un 45.3% de las chicas y un 32.0% de los chicos que son

víctimas de violencia psicológica, y un 47.6% de las chicas y un 25.6% de los chicos que cometen agresiones psicológicas (Ybarra et al., 2016). Sin embargo, existen otros estudios que presentan porcentajes elevadísimos de violencia psicológica sufrida (82.6% en chicos y 80.3% en chicas), y porcentajes preocupantes, pero no tan elevados de violencia emocional sufrida (36.2% chicos y 28.7 % chicas) (Rey-Anaconda, 2009). También, se señala que un 24.2% de las chicas y un 24.3% de los chicos son víctimas de conductas de control por parte de su pareja; y un 18.2% de las chicas y un 19.4% de los chicos utilizan conductas de control hacia sus parejas (Rey-Anaconda, 2013). Los adolescentes sufren en mayor medida la violencia emocional, un 56.9% las chicas y un 42.6% los chicos; seguida por la violencia relacional, sufrida en un 17.9% por las chicas y en un 14.4% por los chicos; y, por último, las amenazas, que son sufridas por un 8.0% de las chicas y por un 5.4% de los chicos en sus relaciones de pareja (Kliem et al., 2018).

También se ha de tener en cuenta que hay estudios que analizan la **violencia de tipo económico** (control financiero a la pareja), mostrando porcentajes preocupantes, ya que se supone que en este rango de edad no existe dependencia económica de la pareja, ya que no cohabitan (Rey-Anaconda, 2013). Estos estudios muestran como un 26.5% de chicos y un 13.3% de chicas han sufrido violencia de tipo económico por parte de su pareja (Rey-Anaconda, 2009); y un 15.1% de chicos y un 7.8% de chicas han ejercido violencia económica hacia su pareja (Rey-Anaconda, 2013). Esta situación resulta preocupante, sobre todo cuando los estudios indican que cada vez las relaciones sentimentales empiezan a edades más tempranas, indicando que un 48% de los adolescentes de entre 11 y 13 años ya han tenido relaciones de pareja durante una o más semanas, y como un 19.4% de estas relaciones ya han incluido algún tipo de conducta violenta (Taylor, Stein, Woods y Mumford, 2011).

Por otro lado, teniendo en cuenta los diferentes tipos de violencia en **estudios realizados en España**, se observa que, al igual que en los estudios a nivel internacional, los adolescentes utilizan en mayor medida las agresiones psicológicas que las físicas y/o sexuales (Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary y González, 2007; Pichiule, Gandarillas, Díez-Gañán, Sonego y Ordobás, 2014)

En la **violencia física**, se observan porcentajes similares a los mostrados en las investigaciones internacionales. Así, en cuanto a las diferencias entre chicos y chicas, López-Cepero, Lana, Rodríguez-Franco, Paíno y Rodríguez-Díaz (2015) señalan un

mayor porcentaje de agresiones físicas sufridas por los chicos (6.6%) que por las chicas (2.3%). En esta misma línea, aunque con porcentajes más elevados, se observa como el 26.3% de chicos y el 17.5% de chicas confirman haber sufrido agresiones físicas por parte de su pareja (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010). Asimismo, otros estudios indican que el 2.9 % de los chicos y el 4.0% de las chicas han ejercido violencia de tipo físico; y como el 7.1% de los chicos y el 5.1% de las chicas han sufrido este tipo de violencia por parte de su pareja (Pichiule et al., 2014).

No obstante, cuando se tiene en cuenta la severidad de las agresiones físicas, se observan porcentajes más elevados en chicos que ejercen estas conductas (4.6%) que en chicas (2.0%); mientras que si las agresiones no son severas es más elevado el porcentaje de chicas (30.2%) que de chicos (16.1%) que las ejercen (Muñoz-Rivas et al., 2007). Por tanto, si se tiene en cuenta la frecuencia y severidad de las conductas violentas las diferencias por género varían. Así, Viejo (2014) indica que las agresiones físicas leves ocasionales son ejercidas en un 12.7% por los chicos y un 18.8% por las chicas; en cambio, las agresiones físicas leves frecuentes son utilizadas un 2.3% por parte de los chicos y un 2.4% por parte de las chicas. En cuanto a las agresiones físicas severas, se observa que un 21.9% de los chicos y un 17.9% de las chicas ejercen este tipo de agresiones hacia la pareja de forma ocasional, y un 2.7% de los chicos y un 1.4% de las chicas la ejerce de forma frecuente (Viejo, 2014). Asimismo, en el caso de las agresiones físicas leves ocasionales que son sufridas por los adolescentes, se observa que un 22.5% de los chicos y un 29.3% de las chicas sufren este tipo de violencia de forma ocasional por parte de su pareja, y un 2.7% de los chicos y un 1.9% de las chicas la sufre de forma frecuente (Viejo, 2014). En la misma línea, se muestra que un 5.5% de los chicos y un 7.6% de las chicas sufren agresión física severa ocasional por parte de la pareja; y un 1.2% de los chicos y un 1.6% de las chicas sufren agresión física severa frecuentemente (Viejo, 2014).

En cuanto a los estudios centrados en la prevalencia de la **violencia sexual**, el 66.6% de los adolescentes indican haber sido agredidos sexualmente por su pareja y el 48% afirman haber agredido sexualmente a sus parejas (Ortega, Ortega y Sánchez, 2008). En cambio, otros estudios indican porcentajes más bajos, con un 5.3 % de chicos y un 2.4% de chicas que indican haber ejercido violencia sexual hacia su pareja (Pichiule et al., 2014). Otras investigaciones señalan una media de 1.40 en chicos y de

1.24 en chicas en cuanto a las agresiones sexuales ejercidas hacia la pareja (Pazos, Oliva y Hernando, 2014).

Por otro lado, los estudios que analizan la **violencia verbal-emocional** muestran porcentajes elevadísimos de violencia de pareja verbal-emocional, con un 95.3% de las chicas y 92.8% de los chicos implicados en alguna agresión verbal a su pareja (Muñoz-Rivas et al., 2007). En esta misma línea, otra investigación posterior indica que el 97% de las chicas y el 95.3% de los chicos han cometido agresiones verbales-emocionales en alguna ocasión (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010). Otros estudios confirman también la mayor prevalencia de este tipo de violencia (Pazos et al., 2014). Esta violencia es sufrida en mayor medida por los chicos (20.9%) que por las chicas (7.6%) (López-Cepero et al., 2015). Es importante destacar que estos porcentajes tan elevados cambian si se tiene en cuenta la frecuencia. Por ello, en estudios que tienen en cuenta la frecuencia de la violencia, se observa como la violencia verbal-emocional es ejercida de forma ocasional por un 48% de los chicos y un 55% de las chicas; mientras que es ejercida de forma frecuente por un 6.3% de los chicos y por un 8.5% de las chicas (Sánchez et al., 2008).

En resumen, tanto en estudios internacionales como en nacionales, se constata que la violencia más utilizada por los adolescentes en el ámbito de las relaciones románticas es la violencia psicológica, con porcentajes que varían desde un 7.6% a un 90% dependiendo de los estudios (Foshee et al., 2009; Karakurt y Silver, 2013; López-Cepero et al. 2015; O'Leary, Slep, Avery-Leaf y Cascardi, 2008; Sanz-Barbero et al., 2018). Seguidamente, se muestra que la violencia física oscila entre un 6% y 30% (Sanz-Barbero et al., 2018; Simon, Miller, Gorman-Smith, Orpinas y Sullivan, 2010; Viejo, 2014). Y, por último, se encontraría la violencia sexual que oscila entre un 2% y un 66% (Ackard, Neumark-Sztainer y Hannan, 2003; Ortega et al. 2008; Sanz-Barbero et al., 2018; Wincentak et al., 2017). Además, investigaciones actuales apuntan hacia la existencia de un patrón bidireccional de la violencia de pareja en adolescentes (Graña y Cuenca, 2014; Muñoz-Rivas et al., 2007; Swahn et al., 2010; Vizcarra y Póo, 2011).

### **3.3. CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA DE PAREJA EN ADOLESCENTES**

La violencia de pareja causa un elevado daño emocional y psicosocial sobre los adolescentes que sufren este tipo de agresiones (Choi et al., 2017; Kliem et al., 2018; Penado y Rodicio-García, 2017). Los adolescentes víctimas de este tipo de violencia perciben con mayor gravedad las consecuencias psicológicas que las físicas (Shorey, Cornelius y Bell, 2008). En esta línea, estudios previos señalan que las consecuencias de la violencia psicológica son más impactantes que las consecuencias de la violencia física (O'Leary, 1999). Asimismo, se ha observado que, dentro de los diferentes tipos de violencia psicológica, las amenazas son las que generan mayor estrés psicológico en las víctimas (Kliem et al., 2018).

Además, este tipo de violencia se produce en una etapa del ciclo vital caracterizada por la formación de la identidad (Saint-Eloi Cadely, Kerpelman y Pittman, 2018). Por ello, este tipo de violencia puede producir alteraciones en el proceso de desarrollo normativo del adolescente, incluida la alteración del desarrollo de un autoconcepto estable y una imagen corporal integrada (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002). Así, se observa como la violencia de pareja está relacionada con una baja autoestima (Díaz-Aguado y Martínez, 2015; Pflieger y Vazsonyi, 2006) y un autoconcepto negativo (Penado y Rodicio-García, 2017). En concreto, los estudios previos que han considerado la frecuencia de estas agresiones muestran que una victimización frecuente por parte de la pareja se asocia con un menor autoconcepto familiar, más problemas de comunicación con la madre, mayor ánimo depresivo, más sentimientos de soledad y menor satisfacción con la vida que los adolescentes cuya victimización es ocasional (Carrascosa et al., 2016). Estas mismas autoras, Cava et al. (2015), señalan que los adolescentes implicados de forma frecuente en violencia de pareja física y psicológica muestran también un menor autoconcepto familiar. En esta línea, otros estudios señalan que la victimización más severa se asocia con más síntomas de depresión, ansiedad y estrés más graves (Choi et al., 2017).

Desde esta perspectiva, los adolescentes implicados en situaciones de violencia de pareja presentan graves problemáticas, que pueden clasificarse en síntomas de tipo externalizante e internalizante. Así, la victimización por violencia de pareja se asocia con síntomas externalizantes, como son, un mayor consumo de alcohol (Haynes,

Strauss, Stuart y Shorey, 2018; Shorey, Rhatigan, Fite y Stuart, 2011), de marihuana (Shorey, Stuart, Moore y McNulty, 2014), de drogas (Banyard y Cross, 2008; Silverman, Raj, Mucci y Hathaway, 2001; Straight, Harper y Arias, 2003), conductas sexuales de riesgo (Silverman et al., 2001) y revictimización (Gómez, 2011). En cuanto a problemáticas de tipo internalizante, se observan con frecuencia síntomas depresivos (Amanor-Boadu et al., 2011; Banyard y Cross, 2008; Holt y Espelage, 2005; Simonelli e Ingram, 1998; Van Ouytsel et al., 2017a), síntomas de ansiedad (Amanor-Boadu et al., 2011; Holt y Espelage, 2005; Shorey, Sherman, Kivisto, Elkins, Rhatigan y Moore 2011), quejas somáticas (Kaura y Lohman, 2007; Próspero, 2007), conductas de control de peso no saludables (Silverman et al., 2001), trastorno de estrés post-traumático (Amanor-Boadu et al., 2011), menor autoconcepto y autoestima (Penado y Rodicio-García, 2017; Van Ouytsel et al., 2017a), síntomas de estrés y peor calidad de vida en relación al estado de salud (Choi et al., 2017). La consecuencia más extrema de la violencia de pareja en los adolescentes es el suicidio (Silverman et al., 2001; Van Ouytsel et al., 2017a), o el asesinato por parte de la pareja. Ciertamente, en el IX Informe Anual del observatorio estatal de violencia sobre la mujer (2015) se indica que de todas las mujeres que fueron asesinadas por su pareja en el periodo revisado, un 25.3% tenían menos de 30 años.

Por otro lado, estudios que tienen en cuenta los adolescentes que se involucran tanto en la violencia entre iguales como en la violencia de pareja, indican que los adolescentes involucrados en ambos tipos de violencia presentan más niveles de depresión y ansiedad que los que tienen menor participación en ambas formas de violencia (Garthe, Sullivan y Behrhorst, 2018a). Estas dinámicas de control y agresión ejercidas durante la etapa de la adolescencia conllevan graves consecuencias que pueden perdurar a lo largo del tiempo (Exner-Cortens et al., 2013; Simmons et al., 2018). De hecho, se observa como las chicas que han sufrido victimización informaron un mayor consumo abundante de drogas, mayor sintomatología depresiva, intentos de suicidio y mayor victimización de pareja con el paso del tiempo (Exner-Cortens et al., 2013). En este mismo estudio se observa como los chicos que han sufrido este tipo de violencia realizan más conductas antisociales, sufren pensamientos suicidas, consumen marihuana y sufren más victimización de pareja con el paso del tiempo (Exner-Cortens et al., 2013). De esta manera, se observa como la violencia de pareja está relacionada con mayores niveles de depresión, baja autoestima, trastornos de la conducta

alimentaria, conductas sexuales de riesgo, ideación e intentos de suicidio, consumo de drogas y mayor probabilidad de sufrir victimización de pareja en la adultez (Exner-Cortens et al., 2013).

Asimismo, la violencia de pareja en adolescentes se asocia a una menor satisfacción en relaciones futuras, que puede conllevar violencia de pareja en la edad adulta (Simmons et al., 2018). También, estos autores indican que la violencia de pareja puede tener consecuencias negativas en la salud física y mental, así como en los comportamientos desviados en un período de nueve años (Simmons et al., 2018). A este respecto, durante la adolescencia se crea una idea de cómo comportarse en una relación de pareja (Dion y Dion, 1993). Por tanto, si se aprenden dinámicas de dominio y sumisión, estas dinámicas agresivas perduraran en las relaciones de pareja en la etapa adulta (Dion y Dion, 1993; Furman y Flanagan, 1997; Muñoz-Rivas et al., 2007; Vézina y Hébert, 2007). No obstante, aunque existen estudios que apoyan esta continuidad y aumento de la violencia de pareja en la edad adulta (Orpinas, Hsieh, Song, Holland y Nahapetyan, 2013; Swartout, Cook y White, 2012); por el contrario, otras investigaciones establecen que la violencia de pareja decrece a lo largo del tiempo (Kim, Laurent, Capaldi y Feingold, 2008; Nocentini, Menesini, y Pastorelli, 2010).

Con el objetivo de superar las contradicciones observadas en estudios anteriores, Saint-Eloi Cadely et al. (2018) establecieron tres grupos según su implicación en conductas de agresión a la pareja a lo largo del tiempo: los que presentaban poca probabilidad de implicarse en conductas agresivas, los que tenían probabilidad de incrementar a lo largo del tiempo su implicación en conductas agresivas hacia la pareja, los que extendían de forma creciente el comportamiento agresivo a lo largo del tiempo. En cuanto a la violencia psicológica, se observó que el grupo más numeroso era el de los adolescentes que incrementaban la violencia en sus relaciones de pareja con el paso del tiempo (52.7%), seguido de los que extendían de forma creciente este tipo de violencia (24.6%) y, por último, el grupo menos representado era el de los adolescentes que no se implican en estas conductas violentas (22.7%). Asimismo, este estudio muestra como los hombres y las parejas que no cohabitan están más representadas en el grupo de adolescentes que no se involucran en violencia, en cambio, el grupo de adolescentes del grupo que extiende de forma creciente este tipo de violencia a lo largo del tiempo estaría más representado por adolescentes que cohabitan, que tienen menor logro educativo, y que llevan más años conviviendo. Respecto a la violencia física se



observan únicamente dos grupos, no observándose diferencias entre los adolescentes que incrementan la conducta violenta y los que extienden de forma creciente este tipo de conductas a lo largo del tiempo. Así, se observa que el grupo de adolescentes que no se involucran es de un 82.6%, y el grupo que extienden este tipo de conductas violentas a lo largo del tiempo es de un 17.4%. En esta línea, Arriaga y Foshee (2004) confirman que los adolescentes que han sido víctimas de sus parejas o han conocido a alguna víctima de violencia de pareja tienen más probabilidades de vivir una nueva situación de violencia de pareja.

En conclusión, la violencia de pareja en adolescentes presenta graves consecuencias para la salud mental del adolescente, pudiéndose extender al periodo de la adultez (Choi et al., 2017; Exner-Cortens et al., 2013). En definitiva, la elevada prevalencia y las graves consecuencias evidencian la importancia de explorar los principales factores de riesgo y de protección que permitan comprender mejor este fenómeno, con el objetivo de poder elaborar programas para su prevención.

#### **3.4. PRINCIPALES FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN**

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005), parte del supuesto de que la conducta humana está en función de los factores personales y de las condiciones del ambiente. Utilizando como base este modelo, el fenómeno de la violencia de pareja en adolescentes puede estar influido por múltiples factores de riesgo y protección, siendo conceptualizado como un fenómeno multicausal. Por tanto, es conveniente estudiar los diferentes factores individuales, familiares y sociales relacionados con la violencia de pareja, para tener un conocimiento más profundo y completo de las diferentes variables implicadas, y poder establecer programas de prevención e intervenciones más precisas que permitan eliminar este tipo de situaciones (Olivares e Incháustegui, 2011).

### 3.4.1. FACTORES INDIVIDUALES

Siguiendo el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005), es importante analizar los factores individuales: edad, género, estatus social, habilidades sociales, inteligencia verbal... (Tudge, Mokrova, Hatfield y Karnik, 2009). Como se puede observar en la tabla siguiente, los estudios sobre violencia de pareja en adolescentes se han centrado en observar los factores individuales de riesgo y de protección relacionados con estas conductas agresivas (Vagi, Rothman, Latzman, Tharp, Hall y Breiding, 2013).

*Tabla 3.1. Factores de riesgo y de protección a nivel individual.  
Extraído de Vagi et al. (2013), p. 644-645.*

Factores de riesgo a nivel individual	Factores de protección a nivel individual
Aceptación de la violencia en las relaciones de pareja Comportamiento antisocial Mayor de 18 años Actitudes tolerantes hacia las conductas agresivas Consumo de alcohol Ansiedad Agresión con compañeros del mismo sexo Delinquentes crónicos de violencia en la adolescencia Depresión Frecuencia de consumo y uso de drogas y alcohol Iniciación de la conducta sexual en octavo grado Angustia emocional Agresión general Tener sexo antes de decir “te amo” Mayor número de parejas sexuales Historia de agresión física Historia de agresión sexual Historia de agresión verbal Patrón de violencia creciente en la adolescencia Violencia de pareja anterior Raza/Etnicidad Deseabilidad sexual Síntomas relacionados con el trauma Uso de medios agresivos	Discrepancia entre las actitudes y conductas relacionadas con la violencia de pareja (disonancia cognitiva) Mayor empatía Promedio de calificaciones Inteligencia verbal

Como se muestra en la Tabla 3.1, la violencia de pareja en adolescentes se relaciona con *variables sociodemográficas*. Ciertamente, Sanz-Barbero et al. (2018) sugieren que entre los 18 y los 24 años existe mayor probabilidad de sufrir violencia de pareja física y/o sexual. Otro estudio propone que el riesgo de inicio de la violencia física está entre los 15 y los 16 años para las chicas, y en los 18 años para los chicos (Shorey, Cohen, Lu, Fite, Stuart y Temple, 2017). En cuanto a las diferencias por sexo, en la etapa de la adolescencia no se encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en el riesgo de ejercer violencia sexual. En cambio, durante la adultez emergente se produjo un aumento en los chicos, pero no en las chicas (Shorey et al., 2017).

También, se ha observado que tener antecedentes de inmigración aumenta el riesgo de violencia psicológica en la pareja (Sanz-Barbero et al., 2018).

Por otro lado, aunque en el estudio realizado por Vagi et al. (2013) no se tiene en cuenta cómo influye la violencia de pareja en la **construcción de la identidad**, es un aspecto crucial en esta etapa del ciclo vital (Erikson, 1994). Investigaciones actuales muestran como los adolescentes que se encuentran en la fase de exploración activa de la identidad presentan menos probabilidad de involucrarse en violencia psicológica en las relaciones de pareja. En cambio, los adolescentes que están en fase de difusión de la identidad tienen más probabilidades de realizar conductas agresivas psicológicas en las relaciones de pareja (Saint-Eloi Cadely et al., 2018).

Otros aspectos relacionados con la violencia de pareja en adolescentes, como se puede observar en la Tabla 3.1, son los **síntomas de tipo externalizante** (*consumo de drogas, conductas agresivas*) e **internalizante** (*depresión, ansiedad*). Esta distinción es importante puesto que se ha sugerido una relación significativa entre los síntomas externalizantes y una relación conflictiva con la pareja en la adolescencia tardía y la adultez temprana (Maas, Fleming, Herrenkohl y Catalano, 2010; Novak y Furman, 2016). Ciertamente, haber perpetrado anteriormente violencia de pareja sexual o emocional, y haber sido víctima de violencia sexual predicen la probabilidad de implicarse en violencia sexual hacia la pareja (Cohen, Shorey, Menon y Temple, 2018). Además, se ha observado como una personalidad antisocial puede facilitar este tipo de agresiones en la pareja (White y Widom, 2003). También, un consumo excesivo de alcohol se ha asociado con mayores niveles de violencia de pareja (Parker, Johnson, Debnam, Milam y Bradshaw, 2017; Sanz-Barbero et al., 2018). Por otro lado, haber experimentado ansiedad y depresión durante la adolescencia media se relaciona con la victimización en las relaciones de pareja durante la adolescencia tardía y la adultez temprana (Novak y Furman 2016).

Según la literatura científica previa, dentro de los factores individuales sería importante comprender **cómo los adolescentes justifican sus actos de violencia** en una relación de pareja (Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman y Grasley, 2004), lo que puede llevar a que acepten la violencia en este tipo de relaciones (Foshee, Linder, MacDougall y Bangdiwala, 2001; Vagi et al., 2013). Así, los chicos afirman que sus conductas son de control, mientras que las chicas suelen manifestar que las utilizan para defenderse, o para desahogar su ira (Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher, 2007). Pero, a

diferencia de los chicos, las adolescentes suelen sentir culpabilidad por haber cometido un acto de violencia (Jackson, 1999). De hecho, suelen ser los chicos los que no perciben sus actos como violencia, ni suelen definirse como maltratadores (López-Cepero et al., 2015). El estudio realizado por Giordano, Soto, Manning y Longmore (2010) propone que los adolescentes que pasan más tiempo con sus parejas tienen más probabilidades de implicarse en conductas violentas. Además, afirman que las relaciones basadas en el conflicto verbal, los celos, el menor apoyo, la infidelidad y el desequilibrio de poder se asocian con más conductas de agresión física hacia la pareja. También, señalan que haber mantenido relaciones sexuales íntimas con la pareja aumenta la probabilidad de ejercer violencia (Giordano et al., 2010).

Por último, como indican Vagi et al. (2013), la inteligencia verbal y la empatía podrían actuar como factores de protección ante la violencia en parejas adolescentes. De hecho, la violencia de pareja en adolescentes puede estar relacionada con la falta de habilidades sociales y de experiencia previa para expresar amor a la pareja, lo que puede derivar en la utilización de dinámicas erótico-agresivas basadas en la expresión del amor a través del control, los celos y la violencia verbal (Viejo, 2014). Ciertamente, se observa como la desregulación y la falta de inhibición de la ira pueden ser un factor de riesgo para implicarse en conductas agresivas en la pareja (Sullivan, Garthe, Goncy, Carlson y Behrhorst, 2017). Teniendo en cuenta estos antecedentes, es importante analizar los estudios que exploran la relación entre la violencia de pareja en adolescentes y la empatía, la asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional.

La *empatía*, entendida como la capacidad de situarse en el lugar del otro comprendiendo su punto de vista y sus sentimientos (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006), se ha relacionado tanto con conductas agresivas como con conductas prosociales y de ayuda, especialmente su componente afectivo o emocional (Garandeanu y Cillesen, 2006; González-Ortega et al., 2008; Mico-Cebrián y Cava, 2014; Samper, Tur, Mestre y Cortés, 2008). Así, se ha considerado la elevada empatía como un factor de protección para la implicación en conductas agresivas y de victimización en parejas adolescentes (Rubio-Garay et al., 2015). Además, la carencia de empatía se ha asociado con la falta de conciencia emocional, lo que se ha relacionado con la incapacidad para controlar las conductas, lo que podría aumentar la implicación en violencia física (Bliton et al., 2016).

El *autoconcepto* es la valoración subjetiva que el sujeto hace de sí mismo en los diferentes ámbitos de su vida (García y Musitu, 1999), y ha sido relacionado en adolescentes tanto con variables implicadas en el ajuste y el bienestar psicosocial como con conductas agresivas (Cava, Buelga, Mustitu y Murgui, 2010; González-Ortega et al., 2008; Povedano et al., 2012). Ciertamente, se ha observado como la baja autoestima podría estar relacionada con violencia de pareja en adolescentes (Foshee, Benefield, Ennett, Bauman y Suchindran, 2004; Lewis y Fremouw, 2001). Y, se ha observado como un factor de riesgo y de protección en la implicación de los adolescentes en este tipo de relaciones violentas (Rubio-Garay et al., 2015)

La *asertividad* es considerada como la capacidad de expresar los derechos y sentimientos propios sin dañar al otro (Vagos y Pereira, 2010), y se ha considerado como una dimensión dentro de los modelos de resolución de conflictos (Davidson y Wood, 2004). En esta misma línea, su fomento se ha sugerido como una vía útil para la prevención de la violencia, y como un factor de protección para la victimización (Del Moral, Suárez y Musitu, 2013; González-Ortega et al., 2008). De esta manera, se observa como la asertividad tiene implicaciones predictivas para el establecimiento de relaciones de pareja positivas en la adultez emergente (Xia et al., 2018). Asimismo, se ha observado que las habilidades de comunicación y la resolución positiva de conflictos son un factor de protección de la violencia en las relaciones de noviazgo (Rubio-Garay et al., 2015)

Por último, la *inteligencia emocional* puede ser un factor de protección en la implicación de los adolescentes en conductas agresivas hacia la pareja. En concreto, se ha observado que la claridad emocional se relaciona con una menor implicación en conductas agresivas; mientras que la atención emocional y autorregulación emocional se relacionan de forma diferente con la conducta agresiva en chicos y chicas. Así, las chicas muestran menor agresión emocional cuando tienen más atención emocional; y los chicos muestran menor agresión cuando tienen más capacidad de autorregulación emocional (Fernández-González, Calvete, Orue y Echezarraga, 2018).

### 3.4.2. FACTORES FAMILIARES

Siguiendo el modelo de Bronfenbrenner (2005) resulta fundamental considerar el sistema familiar, puesto que la familia es uno de los sistemas que influyen en el comportamiento del adolescente (Gartner y Sterzing, 2018). Además, diversos estudios previos han constatado que la *violencia familiar* está asociada con mayores niveles de violencia de pareja en adolescentes (Izaguirre y Calvete, 2017; Jouriles, McDonald, Mueller y Grych, 2012; Kaufman-Parks et al., 2018; Kennedy, Bybee, Palma-Ramírez y Jacobs, 2017). En el estudio realizado por Kendra, Bell y Guimond (2012) se señala que el *abuso infantil* predice directamente la violencia física y psicológica perpetrada por mujeres, y también incide indirectamente en esta violencia a través de los síntomas de trastorno de estrés post-traumático y la ira. Respecto a la violencia familiar, se ha sugerido que ciertos esquemas cognitivos de desconexión y de rechazo producidos por la violencia en la familia pueden extrapolarse a las relaciones de pareja (Calvete, Fernández-González, Orue y Little, 2018). Ciertamente, observar violencia entre los progenitores es un factor de riesgo para involucrarse en conductas de violencia de pareja (Karlsson, Temple, Weston y Le, 2016; Park y Kim, 2018; Temple, Shorey, Tortolero, Wolfe y Stuart, 2013). De hecho, Cohen et al. (2018) sugieren que la exposición a violencia doméstica y maltrato junto con déficits en habilidades de resolución positiva de conflictos están asociados con mantener relaciones de pareja violentas. También, estudios recientes muestran como la utilización de violencia hacia los progenitores como forma de resolver conflictos está relacionada con la violencia de pareja en adolescentes (Carrascosa, Cava y Buelga, 2018b). Los vínculos entre la violencia familiar y la violencia de parejas en adolescentes podrían relacionarse con la Teoría de la transmisión intergeneracional de la violencia (Straus, Gelles y Steinmetz, 1980) y la Teoría del Aprendizaje Social (Fox, Nobles y Akers, 2011), que establecen que haber presenciado o sufrido violencia en la familia puede llevar a perpetuar roles de agresor y/o víctima en las relaciones de pareja.

Por otro lado, la *Teoría del Apego* (Hazan y Shaver, 1987) relaciona los diferentes tipos de apego con las relaciones que los adolescentes establecen con sus parejas (Feeney y Noller, 1990). Así, estudios actuales confirman que altos niveles de apego ansioso, bajos niveles de apego evitativo, mayor abuso físico en la infancia, y una pobre calidad en la relación materna están asociados a mayores niveles de violencia de

pareja (Tussey, Tyler y Simons, 2018). En línea con estos resultados, Lee, Reese-Weber y Kahn (2014) afirman que el apego ansioso está relacionado con la violencia de pareja en adolescentes. Por otro lado, investigaciones recientes muestran como al analizar de forma conjunta el estilo apego y la formación de la identidad en la adolescencia los resultados varían (Saint-Eloi Cadely et al., 2018). De hecho, Saint-Eloi Cadely et al. (2018) afirman que el estilo de apego ansioso y evitativo se relaciona con más probabilidad de involucrarse en conductas violentas en las relaciones de pareja; pero los adolescentes con un estilo de apego evitativo y en fase de exploración activa de la identidad tienen menos probabilidades de involucrarse en este tipo de relaciones agresivas.

Siguiendo con este marco explicativo, Monreal, Povedano y Martínez (2013) afirman que los adolescentes que han vivido en familias caracterizadas por la *frialdad y el distanciamiento entre sus miembros* a través de una acción compensatoria se envuelven en relaciones de pareja violentas. Asimismo, el castigo físico (Temple et al., 2018), y el abuso físico y sexual se relacionan con mayores niveles de violencia de pareja (Foshee et al., 2004; Herrenkohl et al., 2004; Sanz-Barbero et al., 2018). En cambio, la *supervisión de los padres* y una *comunicación positiva y abierta* entre padres e hijos puede proteger a los adolescentes de involucrarse en relaciones abusivas y violentas (Foshee et al., 2015; Vézina y Hérbert, 2007). Como indican Xian et al. (2018), el clima familiar positivo favorece el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos en la adolescencia, lo que está relacionado con menor riesgo de sufrir violencia de pareja relacional en la adultez emergente. Por el contrario, los problemas de comunicación familiar son un factor de riesgo para la implicación de los adolescentes en relaciones de noviazgo violentas (Andrews, Foster, Capaldi y Hops, 2000). Las relaciones entre padres e hijos basadas en la comunicación positiva protegen a los adolescentes de involucrarse en relaciones de pareja violentas (Corona, Gomes, Pope, Shaffer y Yaros, 2016; Kast, Eisenberg y Sieving, 2015; Shaffer, Corona, Sullivan, Fuentes y McDonald, 2018). Esto podría estar relacionado con la importancia que los adolescentes siguen dando a las opiniones y apoyo de sus progenitores cuando se encuentran enfrentándose a situaciones problemáticas, como pueden ser los conflictos en la pareja (Hipwell et al., 2014). En esta línea, los adolescentes que están en situaciones de victimización de pareja sienten apoyo de sus progenitores, si estos expresan apoyo hacia la víctima, culpando y responsabilizando al agresor (Preble, Black

y Weisz, 2018). Según estos autores, los progenitores sienten más preocupación cuando la víctima es una chica, ya que piensan que los hijos varones son fuertes para defenderse. Esta creencia podría llevar a minimizar la violencia de pareja hacia los chicos (Black, Preble y Ombayo, 2017).

Otro de los factores asociados a la violencia de pareja en adolescentes es la *psicopatología de los progenitores* durante la infancia de los hijos. De esta manera, se ha observado que la psicopatología de los padres se asocia indirectamente con la violencia de pareja en adolescentes a través de una baja calidez en la relación materna, falta de autorregulación y comportamientos problemáticos externalizados, que se manifestarían desde la primera infancia hasta la adolescencia temprana, además de problemas con los hermanos durante la infancia media (Livingston et al., 2018). Paralelamente, la calidad de la relación materna y el aumento de la supervisión de los padres en la infancia y la adolescencia temprana fueron factores de protección de la violencia de pareja en la adolescencia (Livingston et al., 2018).

Tabla 3.2. Factores de riesgo y de protección a nivel familiar.  
Extraído de Vagi et al. (2013), p. 644-645.

Factores de riesgo familiares	Factores de protección familiares
Comunicación familiar aversiva	Relación positiva con la madre
Abuso físico infantil	
Exposición a violencia del padre o la madre	
Exposición a violencia interparental	
Hostilidad padres-hijo	
Prácticas de crianza hostiles	
Interacciones negativas entre padres e hijos.	
Conflicto matrimonial de los padres	
Bajo control parental	
Violaciones de límites entre padres e hijos	

### 3.4.3. FACTORES ESCOLARES

Continuando con el modelo de Bronfenbrenner (2005), resulta fundamental considerar el sistema educativo, puesto que la escuela es el contexto donde los adolescentes pasan gran parte de su tiempo, incidiendo de forma directa en su desarrollo (Erentaitė, Vosylis, Gabrielavičiūtė y Raižienė, 2018; Simon et al., 2013).

Respecto a los factores escolares, algunas *características de la escuela*, como un elevado número de alumnos, elevado número de estudiantes con necesidad de ayudas económicas y niveles bajos de seguridad en el centro están relacionadas con mayores



niveles de violencia de pareja (Debnam, Johnson y Bradshaw, 2014). En esta misma línea, Parker et al. (2017) confirman que la seguridad en la escuela es un factor de protección contra la violencia de pareja sufrida.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es el nivel de *rendimiento académico*. Ciertamente, las investigaciones muestran como un rendimiento académico alto puede ser un factor de protección para la implicación de los adolescentes en conductas de violencia de pareja (Foshee et al., 2011). Y como, el abandono escolar temprano sería un factor de riesgo en la implicación de los adolescentes en estos comportamientos agresivos (Sanz-Barbero et al., 2018).

Por otra parte, es importante reseñar que dentro del contexto escolar se producen situaciones de *violencia y victimización entre iguales* que se han vinculado con las conductas violentas y de victimización en las relaciones de pareja (Ellis y Wolfe, 2015; Foshee et al., 2014; Vivolo-Kantor, O'Malley y Bacon, 2016). De hecho, se observa una alta probabilidad de perpetrar violencia de pareja cuando los iguales participan en conductas agresivas (Kaufman-Parks et al., 2018). Asimismo, estudios actuales afirman que existe una relación directa positiva entre la victimización entre iguales y la victimización por violencia de pareja (Cava et al., 2015; Cava, Buelga y Tomás, 2018). Además, East y Hokoda (2015) afirman que las chicas que tuvieron más conductas de riesgo en el grupo de iguales en la adolescencia temprana tuvieron más riesgo de experimentar conductas violentas en las relaciones de pareja en la adolescencia tardía. En esta misma línea, las adolescentes con más parejas sexuales corren un mayor riesgo de ser víctimas de sus iguales, y haber tenido un mayor número de parejas sexuales se ha asociado con mayores probabilidades de tener un rol de víctima-agresiva en situaciones de acoso escolar de tipo físico (Dane, Marini, Volk y Vaillancourt, 2017). La existencia de una continuidad entre el acoso escolar y la violencia de pareja puede ser debida a los patrones de dominio-sumisión que se establecen en ambos tipos de violencia, sobre todo si los adolescentes presentan actitudes y estereotipos sexistas (Olweus, 1993; Ovejero et al., 2013). Así, una teoría explicativa de estas relaciones entre ambos tipos de violencia y victimización podría estar relacionada con la teoría de la frustración-agresión (Dollard, Doob, Miller, Mowrer y Sears, 1939), proyectándose en los adolescentes la frustración que sufren dentro de las relaciones agresivas en su grupo de iguales, hacia una mayor agresión y control en sus relaciones de pareja. No obstante, también podría explicarse desde la teoría del aprendizaje social, y sobre la

consolidación en el adolescente de un cierto rol de agresor o de víctima que se interioriza y que se desempeña en diferentes relaciones interpersonales (Cava et al., 2018). Según Ludin, Bottiani, Debnam, Orozco y Bradshaw (2018), la violencia de pareja se aprende de los diferentes contextos sociales en los que se relaciona el adolescente, siendo un modelo de conducta el grupo de iguales violento. Las conductas abusivas, de dominio y sumisión, y la falta de habilidades para resolver conflictos de forma positiva podrían repetirse en los diferentes contextos sociales, tanto en las relaciones con los iguales como en las relaciones de pareja (Pepler, Jiang, Craig y Connolly, 2008).

Por último, se ha constatado también la importancia que el *profesorado* tiene para el adecuado desarrollo psicosocial de los estudiantes (Elledge et al., 2016; Hong, Espelage, Grogan-Kaylor y Allen-Meares, 2012). Ciertamente, el profesor puede favorecer un clima escolar positivo, propiciar la integración social del alumnado y prevenir situaciones de violencia y victimización entre iguales (Elledge et al., 2016; Veenstra et al., 2014). Asimismo, también se observa en estudios recientes como el profesor es uno de los pilares básicos para prevenir situaciones de violencia de pareja (López-Cepero, Estrada-Pineda, Chan-Gamboa y Fuente-Barrera, 2018). De hecho, los programas de prevención de la violencia de pareja en adolescentes y de la violencia entre iguales deben realizarse dentro del contexto escolar, ya que es en este ámbito en el que comienzan este tipo de agresiones (Wilson, Rosen y Szucs, 2018).

*Tabla 3.3. Factores de riesgo y de protección a nivel escolar.  
Extraído de Vagi et al. (2013), p. 644-645.*

Factores de riesgo escolares	Factores de protección escolares
Participación temprana con compañeros antisociales Compromiso con la violencia entre iguales Amigos adolescentes que perpetran violencia de pareja Amigos adolescentes víctimas de violencia de pareja Baja calidad en las relaciones de amistad Amistades hostiles Mayor participación con compañeros antisociales. Uso de la agresión física por parte de los iguales	Buen ajuste escolar

### 3.4.4. FACTORES SOCIALES

Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005) es importante tener en cuenta el macrosistema. Desde este marco teórico, como se puede observar en la Tabla 3.4, es importante analizar los estereotipos de género que se encuentran inmersos en

nuestra sociedad (Bouchard, Forsberg, Smith y Thornberg, 2018; Lichter y McCloskey, 2004; Reed, Silverman, Raj, Decker y Miller, 2011). Estas creencias están vinculadas con el imaginario social sobre el amor romántico presente en el proceso de socialización de los adolescentes (Amurrio, Larrinaga, Usategui y Del Valle, 2010).

Tabla 3.4. Estereotipos de género presentes en nuestra sociedad.  
(Extraído de Carrascosa et al., 2018a).

<p style="text-align: center;"><b>Trabajo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desigualdad salarial.</li> <li>- Dificultad para acceder a puestos de poder.</li> <li>- Leyes de maternidad que provocan desigualdad.</li> <li>- Más porcentaje de mujeres ocupando puestos relacionados con el cuidado.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Medios de comunicación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mujer símbolo de belleza.</li> <li>- Anuncios de juguetes sexistas (niños actividades deportivas, medios de transporte, actividades mecánicas; niñas actividades de cuidado, juegos de belleza, peluquería, tareas del hogar).</li> <li>- Mujer como objeto sexual.</li> <li>- Películas Disney donde se visualizan mitos del amor romántico.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estereotipos de género dentro del lenguaje (pelear como un hombre: símbolo de fortaleza, pelear como una nena: símbolo de debilidad).</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Familia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalmente las mujeres son las que se ocupan de las tareas domésticas y los hombres los que “ayudan”.</li> <li>- Las madres suelen ser las que se ocupan de las actividades de cuidado y protección de los niños.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ropa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tacones.</li> <li>- Falda en el uniforme de algunos colegios que impiden a las niñas realizar cómodamente deporte.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Música</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje sexista utilizado en algunas canciones (asocian celos como símbolo de amor, posibilidad de que el hombre tenga relaciones sexuales con más de una mujer, protección y control como símbolo de amor).</li> </ul>

De hecho, estos valores, actitudes, pensamientos y comportamientos de nuestro entorno social pueden favorecer la violencia de pareja (Grest, Amaro y Unger, 2018). Según Patró (2007), en nuestra sociedad coexisten dos tipos de culturas que transmiten estereotipos sexistas y que mantienen la violencia de género: (1) La *cultura del género* que hace que se establezcan relaciones basadas en la desigualdad entre hombres y mujeres; transmitiéndose estas diferencias a través de la sociedad patriarcal, y asignando en función de ellas diferentes roles y características dependiendo del sexo biológico. (2) La *cultura de la violencia*, que legitima el uso de las conductas violentas como forma de ejercer el dominio y el poder sobre otras personas, y de resolver los conflictos. En este sentido, en el estudio de “Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia” (2011) se afirma que en los adolescentes están presentes muchos estereotipos de género, ya que, por ejemplo, el 5.8% de las chicas y el 12.2% de los chicos afirman que *para tener una buena relación de pareja es deseable que la mujer evite llevar la contraria al hombre*. Además, en este mismo estudio se puede observar la cultura de la violencia, ya que los chicos justifican *la violencia como una forma de defensa*, en mayor medida que las chicas. A este respecto, el Informe de

“Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia” (2011) expone que las creencias machistas son el principal factor de riesgo para la violencia de pareja en la etapa de la adolescencia. En esta misma línea, investigaciones actuales confirman que estas creencias sexistas hacen a los adolescentes especialmente vulnerables a implicarse en situaciones de violencia de pareja (Husnu y Mertan, 2017). Estas creencias están relacionadas con las actitudes sexistas presentes todavía en muchos adolescentes, tanto en sus formas más tradicionales (sexismo hostil) como en las más recientes y sutiles (sexismo benevolente), que les dificultan reconocer situaciones de acoso, y son el precursor de la violencia en las relaciones de pareja (Chiung-Tao, Yu-Lung y Gao, 2012; García-Díaz et al., 2018; Glick y Fiske, 1996; 2001). De hecho, Marques-Fagundes, Megías, García-García y Petkanopoulou (2015) apuntan que el sexismo benevolente es un factor de riesgo relevante en la baja percepción de la violencia psicológica.

Por otro lado, se ha observado como las chicas que asumen en mayor medida estos estereotipos de género tienen más riesgo de sufrir violencia sexual en su relación de pareja (Foshee et al., 2004). De hecho, los estereotipos de género se asocian con mayor violencia sexual y verbal, perpetrada y sufrida, tanto en chicos como en chicas (Eaton y Matamala, 2014). Además, investigaciones recientes también asocian las creencias sexistas más tradicionales con la violencia de pareja física y psicológica (Grest, Amaro y Unger, 2018). En esta línea, otros estudios también relacionan las creencias sexistas hostiles con la mayor tolerancia al acoso sexual (Russell y Trigg, 2004). Teniendo en cuenta estos resultados, es interesante observar como los adolescentes que ejercen más conductas violentas en la pareja asocian el dominio al género masculino, justifican la agresión como forma de resolver conflictos y asocian la violencia de pareja a una forma de abuso de menor importancia (Díaz-Aguado y Martínez, 2015). Estos estereotipos de género producen y justifican patrones abusivos, no solo en las relaciones de pareja, sino también en las relaciones con los iguales en la etapa de la adolescencia (Malonda, Tur-Porcar y Llorca, 2017; Ovejero et al., 2013). En este sentido, se observa como el *bullying* homofóbico puede estar relacionado con estas creencias sexistas que favorecen la homofobia (Orue y Calvete, 2018; Rodríguez-Castro y Alonso-Ruido, 2017)

Por otra parte, también se ha de tener en cuenta como dentro de una cultura patriarcal basada en la desigualdad de género (Marques-Fagundes et al., 2015), las

relaciones de pareja en la adolescencia están influidas por las creencias y los mitos sobre el amor romántico (Zeigler-Hill, Britto, Holden y Besser, 2015). Así, como se observa en la Tabla 3.5, Ferreira (1995) realiza una descripción sobre las características que envuelven y definen el amor romántico.

*Tabla 3.5. Características del amor romántico. (Ferreira,1995); extraído de Bosch et al., 2007, p. 27.*

<b>Características del amor romántico</b>
– Entrega total a la otra persona.
– Hacer de la otra persona lo único y fundamental de la existencia.
– Vivir experiencias muy intensas de felicidad o de sufrimiento.
– Depender de la otra persona y adaptarse a ella, postergando lo propio.
– Perdonar y justificar todo en nombre del amor.
– Consagrarse al bienestar de la otra persona.
– Estar todo el tiempo con la otra persona.
– Pensar que es imposible volver a amar con esa intensidad.
– Sentir que nada vale tanto como esa relación.
– Desesperar ante la sola idea de que la persona amada se vaya.
– Vivir sólo para el momento del encuentro.
– Pensar todo el tiempo en la otra persona, hasta el punto de no poder trabajar, estudiar, comer, dormir o prestar atención a otras personas menos importantes.
– Prestar atención y vigilar cualquier señal de altibajos en el interés o el amor de la otra persona.
– Idealizar a la otra persona no aceptando que pueda tener algún defecto.
– Sentir que cualquier sacrificio es positivo si se hace por amor a la otra persona.
– Tener anhelos de ayudar y apoyar a la otra persona sin esperar reciprocidad ni gratitud.

La descripción que realiza Ferreira (1995) sobre el amor romántico, como sinónimo de sufrimiento, dependencia, sacrificio e idealización, está estrechamente relacionada con los mitos del amor romántico descritos en la Tabla 3.6.

Tabla 3.6. *Mitos del amor romántico* (De la Peña Peña, Ramos, Luzón y Recio, 2011, pp.14-16; Povedano, 2013).

MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO	
“EL AMOR TODO LO PUEDE”	Falacia de cambio por amor
	Mito de la omnipotencia del amor
	Normalización del conflicto
	Mito de la compatibilidad del amor y el maltrato
	Creencia de que el amor “verdadero” lo perdona/aguanta todo.
“EL AMOR VERDADERO ES PREDESTINADO”	Mito de la “media naranja”
	Mito de la complementariedad
	Creencia de que sólo hay un amor “verdadero” en la vida
	Mito de la perdurabilidad, pasión eterna o equivalencia
“EL AMOR ES LO MÁS IMPORTANTE Y REQUIERE ENTREGA TOTAL”	El amor de pareja supera todo y es la verdadera existencia.
	Atribución de la capacidad de dar la felicidad
	Falacia de la entrega total
“EL AMOR ES POSESIÓN Y EXCLUSIVIDAD”	Mitos del matrimonio
	Mito de los celos
	Mito sexista de la fidelidad y de la exclusividad
	El amor es renuncia de la intimidad
“LA VIOLENCIA COMO PÉRDIDA DE CONTROL”	El maltrato es una pérdida de control puntual
	La masculinidad es sinónimo de violencia
	La violencia física es más grave que la violencia psicológica

Por tanto, la violencia de pareja tiene a la base mitos del amor romántico que llevan a los adolescentes a creer que *los celos son una prueba de amor, existe la media naranja, el amor es sinónimo de sufrimiento...* (Rodríguez-Castro, Lameiras-Fernández, Carrera-Fernández y Vallejo-Medina, 2013; Ruiz, 2016). Estos mitos responden a una idea de amor romántico y pasional que se puede observar en frases tan populares como *“quien bien te quiere te hará llorar”, “el amor lo puede todo”, “el amor es para toda la vida”, “los que se pelean se desean”...* De hecho, en el Informe de “Igualdad y Prevención de la Violencia de Género en la Adolescencia” (2011) se observa que un 30.5% de los chicos y un 29.3% de las chicas afirman que una persona adulta les ha transmitido que los celos son una expresión de amor. En el estudio sobre “La evolución de la adolescencia española en la igualdad y la prevención de la violencia

de género” (2014), se observa un aumento de este tipo de consejos. En concreto, se señala como un 35.8% de las chicas, y un 36.8% de los chicos afirman haber escuchado este consejo por parte de un adulto, lo que hace que los adolescentes perciban los celos como una conducta “normal” dentro de las relaciones de pareja, y no como una conducta asociada con el control y la agresión. En este mismo Informe se concluye también que el control abusivo y el aislamiento son las conductas de maltrato más frecuentes y extendidas entre los y las adolescentes, lo que podría estar relacionado con los mitos del amor romántico que llevarían a los adolescentes a tener actitudes de tolerancia hacia la violencia emocional (Glowacz y Courtain, 2017). Además, las relaciones románticas marcadas por la violencia psicológica (insultos, celos, amenazas de suicidio...) suelen ser percibidas como un “asunto íntimo” (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011). De hecho, con demasiada frecuencia en las primeras relaciones de pareja las conductas de control y las amenazas se perciben como simples pruebas de amor (González y Santana, 2001; Kú y Sánchez, 2006). Asimismo, en la literatura científica se ha observado como los celos, la infidelidad, el conflicto verbal o el menor apoyo de la pareja se asocian con una mayor probabilidad de involucrarse en conductas de violencia de pareja (Giordano et al., 2010).

Otra forma de violencia asociada a la desigualdad de género son los micromachismos. Gordillo, Gómez y Narcisa (2011) afirman que son conductas invisibles en la sociedad y que pasan desapercibidas. Este tipo de conductas han sido definidas como microviolencias, normalmente formas de control y/o de abuso de poder que el hombre ejerce sobre la mujer (Bonino, 2005), presentes en las relaciones de pareja (Pérez, Enciso, González y Armando, 2017). Los estudios muestran como en la adolescencia no existen diferencias de género respecto a los micromachismos; en cambio, se observa como esas diferencias van aumentando con la edad, siendo los hombres los que tienen más creencias de este tipo (Ferrer, Bosch, Navarro, Ramis y García, 2008). Estas diferencias por sexo con la edad podrían estar asociadas a los mayores niveles de sexismo que presentan los chicos (Arnosó, Ibabe, Arnosó y Elgorriaga, 2017; Moyano, Expósito y Trujillo, 2013; Ubillos-Landa, Goiburu-Moreno, Puente-Martínez, Pizarro-Ruiz y Echeburúa, 2017). En la siguiente tabla se establece una descripción de los diferentes micromachismos presentes en nuestra sociedad.

Tabla 3.7. *Micromachismos presentes en nuestra sociedad.*  
 Fuente: Bonino, 2005, pp. 98-100; extraído de Ferrer, et al., 2008, p. 343.

<b>Micromachismos encubiertos:</b> Creación de falta de intimidad Silencio Aislamiento y malhumor manipulativo Puesta de límites Avaricia de reconocimiento y disponibilidad Inclusión invasiva de terceros Seudointimidad y seudocomunicación Comunicación defensiva – ofensiva Engaños y mentiras Seudonegociación Desautorización Descalificación-desvalorización Negación de lo positivo Colisión con terceros Microterrorismo misógino Paternalismo Manipulación emocional Dobles mensajes afectivo/agresivos Enfurruñamiento Abuso de confianza Inocentizaciones Inocentización culpabilizadora Autoindulgencia y autojustificación. Hacerse el tonto (y el bueno) Impericia y olvidos selectivos Comparación ventajosa Minusvaloración de los propios errores Echar “balones fuera”	<b>Micromachismos utilitarios:</b> No responsabilizarse sobre lo doméstico No implicación Pseudo-implicación Aprovechamiento y abuso de las capacidades “femeninas de servicio” Naturalización y aprovechamiento del rol de cuidadora Delegación del trabajo del cuidado de vínculos y personas Naturalización y aprovechamiento de la “ayuda” al marido
	<b>Micromachismos de crisis:</b> Hipercontrol Resistencia pasiva y distanciamiento Rehuir la crítica y la negociación Prometer y hacer méritos Victimismo Darse tiempo Dar lástima Control del dinero Uso expansivo-abusivo del espacio y el tiempo para sí Insistencia abusiva Imposición de intimidad Apelación a la “superioridad” de la lógica varonil Toma o abandono repentino del mando
	<b>Micromachismos coercitivos:</b> Coacciones a la comunicación Control del dinero Uso expansivo-abusivo del espacio y el tiempo para sí Insistencia abusiva Imposición de intimidad Apelación a la “superioridad” de la lógica varonil Toma o abandono repentino del mando

En la literatura científica previa se ha destacado como los estereotipos de género, los mitos del amor romántico y los micromachismos están muy presentes en los medios de comunicación, y cómo estos influyen en el comportamiento de los adolescentes (Benalcázar-Luna y Venegas, 2017; Masanet, Medina-Bravo y Ferrés, 2018). En concreto, se observa como la exposición a imágenes relacionadas con los estereotipos de género tienen un impacto sobre la aceptación de la violencia interpersonal (Kalof, 1999). En esta línea, se observa como estos medios también influyen en las creencias de los adolescentes. Así, un estudio realizado sobre la serie de televisión *Los Protegidos*, constata como sus fans expresan estereotipos de género y mitos del amor romántico, culpabilizando a la mujer por el maltrato sufrido (Masanet et al., 2018). En otros estudios se ha mostrado también que los hombres que juegan a



videojuegos percibidos como sexistas tienen niveles más altos de sexismo benevolente, en comparación con los hombres que no juegan a estos juegos (Stermer y Burkley, 2015). Ciertamente, la exposición continuada a violencia en los videojuegos se ha asociado con una mayor tolerancia al acoso sexual y una mayor aceptación del mito de la violación (Dill, Brown y Collins, 2008). Al mismo tiempo, la exposición a determinado tipo de música que transmite estereotipos de género sexistas (por ejemplo, las chicas deben mostrarse sexys y los chicos duros) se ha asociado positivamente con mayores niveles de actitudes sexistas (Ter Bogt, Engels, Bogers y Kloosterman, 2010). Particularmente para los niños, el uso de Internet para encontrar contenido sexual explícito se ha mostrado como un poderoso indicador de posteriores actitudes sexistas y estereotipos de género (Ter Bogt et al., 2010).

Por último, otra de las variables sociales que se relaciona con la violencia de pareja en adolescentes y que pueden actuar como un factor de protección frente a esta violencia es *el apoyo social* que el adolescente percibe en su entorno social y en su comunidad (Banyard y Cross, 2008; Holt y Espelage, 2005). A este respecto, un mayor control social informal en el vecindario, que haría referencia a la no tolerancia de la violencia, se ha relacionado con una menor implicación en conductas violentas (Garthe, Gorman-Smith, Gregory y Schoeny, 2018b; Reed et al., 2011). Sin embargo, en el estudio de Garthe et al. (2018b), en contraposición a otros estudios previos (Sampson, Raudenbush y Earls, 1997), se observó que la cohesión vecinal se asociaba con mayores niveles de violencia de pareja. Esto podría explicarse por una cierta aceptación del uso de la violencia en determinadas comunidades. En estas comunidades, en las que existe un respaldo al uso de la violencia, una mayor conexión social incrementaría el riesgo de la violencia en la pareja (Garthe et al., 2018b).



# CAPÍTULO 4.

## PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y DE PAREJA EN ADOLESCENTES

La violencia escolar y la violencia de pareja conllevan graves consecuencias psicosociales para los adolescentes (Östberg, Modin y Låftman, 2018; Shorey et al., 2018), por lo que las intervenciones en este ámbito son fundamentales. En este sentido, en el presente capítulo se realizará una revisión de los principales programas de prevención desarrollados a nivel nacional e internacional con la finalidad de prevenir en adolescentes alguna de estas dos problemáticas. Además, se revisará la existencia de programas de intervención dirigidos a la prevención conjunta de ambas formas de violencia en adolescentes, teniendo en cuenta los vínculos existentes entre ambas formas de violencia constatada en estudios previos. Así, en primer lugar, se describirán brevemente los principales programas de prevención de la violencia escolar entre iguales existentes de ámbito nacional e internacional, comentando sus principales características y objetivos. En segundo lugar, se describirán los principales programas de prevención de la violencia de pareja en adolescentes, desarrollados dentro y fuera de nuestro país. A continuación, se detallarán algunos programas de intervención dirigidos a la prevención conjunta de la violencia escolar y la violencia de pareja en adolescentes. Este último tipo de programas son prácticamente inexistentes en nuestro país, pero han sido implementados en otros países. Por último, se aportarán algunas reflexiones finales sobre ciertos aspectos y características comunes a estos programas de prevención.

#### 4.1. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE IGUALES

En este apartado se ha realizado una selección de los principales programas de prevención de la violencia escolar entre iguales, desde los primeros programas desarrollados hasta la actualidad. De este modo, se pretende observar su evolución, analizando sus componentes y su metodología. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de estos programas.

- ***The Olweus Bullying Prevention Program (Olweus, 1991)***. Los objetivos generales del programa son: 1) reducir el acoso escolar entre iguales; 2) prevenir nuevos casos de violencia y victimización; 3) potenciar relaciones positivas entre los estudiantes. Este programa incluye la participación de personal no docente, docentes, y familiares. Para la consecución de los objetivos este programa cuenta con actividades y juegos de roles que permitan a los estudiantes comprender el acoso escolar, cumplir las normas establecidas contra el acoso escolar y realizar reuniones con los padres en el aula. La evaluación del programa confirma la efectividad de éste en la reducción del acoso escolar en los estudiantes participantes (Limber, Olweus, Wang, Masiello y Breivik, 2018).
- ***Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 1997; Ortega y Rey, 2001)***. Este programa tiene como objetivo mejorar el clima de relaciones interpersonales en el centro escolar y prevenir los problemas de maltrato entre escolares, mediante el desarrollo de tres programas preventivos y un programa de atención directa a los escolares que sufren problemas de maltrato o los provocan: el programa para la gestión de la convivencia, el programa de trabajo en grupo cooperativo, el programa para la educación de sentimientos y valores; y la intervención directa con los escolares en riesgo de sufrir problemas de maltrato. Este programa fue implementado en diferentes escuelas mediante un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas, pre-test y post-test, con grupo control. En las escuelas en las que se implementó este programa se observó una reducción del acoso escolar, en comparación con las escuelas del grupo control. Asimismo, se produjo una mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado y un cambio en sus actitudes y percepciones sobre los malos tratos.

- **Programa “Convivir” (Cava, 2003; Cava y Musitu, 2002).** Este programa tiene como objetivo general favorecer la convivencia entre los alumnos. El programa consta de 48 actividades integradas en 10 módulos. Sus objetivos específicos son: 1) ofrecer a profesores y educadores un conjunto de actividades, integradas en un modelo teórico coherente, que contribuyan a favorecer la convivencia en las aulas con alumnos adolescentes; 2) prevenir o disminuir, según el caso, la incidencia de las conductas violentas y vandálicas en los centros de Educación Secundaria; 3) disminuir las conductas disruptivas en aulas con alumnos adolescentes; 4) favorecer la integración social de todos los alumnos en el centro educativo; 5) potenciar en los adolescentes sus recursos personales y sociales: autoestima, habilidades de comunicación, empatía, apoyo social, resolución positiva de conflictos interpersonales y capacidad de afrontamiento; 6) propiciar la reflexión de los alumnos sobre determinadas problemáticas que pueden incidir directamente en su bienestar psicosocial: consumo de sustancias, sintomatología depresiva, y absentismo y el abandono escolar. La efectividad del programa en cuanto a la consecución de estos objetivos requiere, según sus autores, de mantener la secuencialidad propuesta en los módulos, implementar el programa durante un curso académico completo, adaptar las actividades a las características concretas de los alumnos con los que se implementará, integrar las actividades en el curriculum escolar y contar con una adecuada implicación del profesorado.
- ***Social skills training (SST) programme for victims of bullying (Fox y Boulton, 2003).*** Este programa tiene como objetivo ayudar a los alumnos a mejorar sus habilidades sociales, con el fin de reducir su riesgo individual de implicarse en acoso escolar. Para conseguir este objetivo, se desarrollan con el alumnado las siguientes estrategias-actividades: (1) cómo usar habilidades para la resolución de problemas sociales; 2) cómo usar las habilidades de relajación; 3) cómo pensar de forma positiva; 4) cómo modificar la conducta no verbal; 5) cómo usar determinadas estrategias verbales. En la evaluación de este programa participaron 25 estudiantes. Se utilizó una metodología cuasiexperimental, con grupo control y medidas repetidas. Los resultados de la evaluación muestran que el grupo experimental aumenta su autoestima global, lo que puede protegerles de los efectos de la victimización.

- ***Evaluation of an Intervention Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools (Baldry y Farrington, 2004)***. Este programa tiene como objetivo la reducción del acoso escolar y de la violencia familiar. El programa se plantea con una duración de 3 días, e incluye tres vídeos y un folleto. Estos materiales se plantean con la finalidad de que los adolescentes desarrollen competencias cognitivas y sociales que les permitan comprender adecuadamente las consecuencias negativas del comportamiento agresivo. La evaluación de la efectividad del programa se realizó utilizando una metodología cuasi-experimental, con grupo control y diseño de medidas repetidas. Los resultados obtenidos confirman que los adolescentes entre 14 y 16 años redujeron sus niveles de acoso y victimización entre iguales. Estos efectos positivos no se observaron en el grupo más joven.
- ***Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia: 1<sup>er</sup> ciclo de ESO (Caruana, 2005a)***. Este programa tiene como objetivo la prevención de la violencia desde el ámbito educativo (en primer ciclo de secundaria) mediante una propuesta práctica de actividades que tienen como marco de referencia la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales en los ámbitos personales y sociales. Este programa consta de 39 actividades, con los siguientes objetivos específicos: 1) proponer al profesorado un procedimiento práctico para la actuación en la gestión de los conflictos y en la prevención de la violencia; 2) promover en el alumnado un conocimiento del mundo emocional y de sus efectos en la regulación de sus relaciones; 3) favorecer un mejor clima en el aula a través del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. El propósito de los autores del programa es realizar una evaluación del programa, teniendo en cuenta el grado de satisfacción de los participantes, así como los cambios en habilidades emocionales, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado.
- ***Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia: 2<sup>o</sup> ciclo de ESO (Caruana, 2005b)***. Este programa tiene como objetivo utilizar las aportaciones de la educación emocional para prevenir la violencia en el ámbito educativo (en segundo ciclo de secundaria). El programa consta de 40 actividades, con los siguientes objetivos específicos: 1) dotar al profesorado de herramientas

prácticas para la gestión de la violencia; 2) dotar de recursos al alumnado para que sea capaz de interpretar la realidad que le rodea desde la perspectiva de la educación emocional y la no-violencia; 3) generar en el alumnado estrategias de resolución de conflictos. El propósito de los autores es realizar una evaluación del programa, considerando el grado de satisfacción de los participantes y los cambios en sus habilidades emocionales, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado.

- ***Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales (Monjas y Avilés, 2006)***. Este programa tiene tres objetivos fundamentales: 1) aportar información sobre el maltrato entre iguales al profesorado, familias, alumnado y sociedad en general; 2) sensibilizar y concienciar al profesorado y profesionales de los centros de secundaria sobre la necesidad de intervenir y desarrollar actuaciones para su reducción y prevención; 3) estimular el establecimiento de políticas escolares anti-*bullying* y antiviolencia. Partiendo de una perspectiva ecológica el programa centra sus objetivos específicos en el profesorado, el alumnado y los progenitores. Respecto a los docentes, se pretende que: 1) adquieran los conceptos básicos sobre maltrato entre iguales; 2) aprendan a detectar precozmente en el alumnado signos de maltrato y/o intimidación; 3) conozcan procedimientos y estrategias de actuación en caso de detectar alumnado que es víctima de malos tratos por parte de sus compañeros; 4) se involucren en la elaboración del proyecto escolar anti-*bullying* y antiviolencia de su centro; 5) se impliquen en la enseñanza de programas de convivencia y prevención de la violencia insertados en el currículum. Sus objetivos específicos en relación con el alumnado se dirigen a que: 1) aprendan a reconocer, evitar y controlar las situaciones de riesgo o de maltrato y/o abuso, por parte de sus iguales; 2) se conciencien de que tienen que informar y dar a conocer las situaciones de abuso físico, psicológico y/o sexual que les sucedan y las que observen o sepan de alguno de sus compañeros/as; 3) desarrollen habilidades interpersonales de autoprotección y seguridad personal: habilidades de interacción social, de solución de problemas, de petición de ayuda y de asertividad, entre otras; 4) se impliquen en una cultura *anti-bullying* y antiviolencia; 5) sean conscientes de la importancia de mantener relaciones interpersonales cordiales, positivas y mutuamente satisfactorias con sus iguales. Y, por último, en relación con los progenitores, se plantea que: 1) se conciencien de las consecuencias de las

situaciones de intimidación y maltrato entre iguales; 2) aprendan a observar en su hijo/a signos de maltrato entre iguales y sepan lo que tienen que hacer en caso de sospechar y/o detectar que su hijo/a está implicado en malos tratos entre compañeros; 3) se sensibilicen sobre la importancia del desarrollo personal y social de sus hijos adolescentes y de los problemas que puedan tener; 4) reflexionen sobre la importancia de su estilo de interacción familiar. Este programa no cuenta con una evaluación de su efectividad.

- ***Ser persona y relacionarse con alumnado de ESO (Mesa, 2008)***. Se trata de un programa psicoeducativo y socioafectivo que tiene como objetivo mejorar la competencia social de los estudiantes de la ESO. En concreto, este programa cuenta con los siguientes objetivos específicos: 1) ayudar a los alumnos a crecer como personas, a ser personas relacionándose; 2) entrenar en la resolución de problemas interpersonales; 3) desarrollar razonamiento moral y valores desde la perspectiva evolutiva; 4) promover el autoconocimiento y autocontrol emocional; 5) mejorar las habilidades sociales que permitan a los estudiantes afrontar situaciones sociales utilizando un estilo de relación predominantemente asertivo. Este programa fue implementado en una muestra de 464 alumnos (grupo de intervención), y también contó con la participación de 178 alumnos que formaban parte del grupo control. La evaluación del programa se realizó con un diseño cuasi-experimental, con medidas repetidas, pretest y postest. Los resultados obtenidos confirman que el alumnado del grupo de intervención mejora significativamente en competencia social, tanto autopercebida como evaluada por otros (iguales y docentes).
- ***Programa CIP: Concienciar, Informar y Prevenir (Cerezo, Calvo y Sánchez, 2011)***. En este programa se plantean los siguientes objetivos: 1) mejorar las relaciones interpersonales del conjunto de escolares como medio de prevención del *bullying*; 2) analizar los aspectos sociométricos del grupo; 3) mejorar el conocimiento entre los diferentes miembros del grupo; 4) mejorar el clima socioafectivo del grupo; 5) crear mayor cohesión interna; 6) potenciar una red de apoyo entre todos los alumnos; 7) favorecer la comunicación y la expresión de los sentimientos; 8) potenciar la búsqueda de soluciones a los conflictos cotidianos. En la implementación de este programa participaron 23 alumnos de segundo ciclo de educación primaria. Los autores de este programa realizaron un análisis test re-test



para comprobar la eficacia del programa. En el análisis de los resultados se observó una reducción del número de alumnos aislados y se contribuyó a que desaparecieran los alumnos rechazados.

- ***Programa Compañeros Ayudantes (Del Barrio, Barrios, Granizo, van der Meulen, Andrés y Gutiérrez, 2011)***. Este programa tiene como objetivo principal establecer un sistema de ayuda entre iguales. De esta manera, el programa pretende dotar a los compañeros ayudantes de habilidades sociales: escucha activa, empatía, dar apoyo, resolución positiva de conflictos. En su desarrollo incluye los siguientes objetivos específicos: 1) ayudar a la resolución de conflictos; 2) proporcionar alivio emocional; 3) mejorar el clima escolar; 4) disminuir los conflictos; 5) mostrar un modelo positivo de relaciones. Este programa fue implementado en aulas de 1º de la ESO y de 3º de la ESO. El programa se evaluó observando la percepción que los adolescentes tenían, y se observó un aumento de las emociones positivas, un aumento de la autoestima y una mejora de la convivencia escolar.
- ***Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying (Cerezo y Méndez, 2012)***. Esta propuesta de intervención fue realizada con el objetivo de proponer un programa contextualizado, que incluye estrategias orientadas hacia el sujeto agresor, el conjunto grupo-aula, el profesor tutor del grupo y los padres. El grupo con el que se realizó la intervención estuvo compuesto por 27 alumnos que cursaban 4º de la ESO, entre ellos, dos agresores, una víctima y una víctima-agresiva. En este grupo el docente tenía como objetivo concienciar y transmitir información acerca de los problemas detectados, y educar en valores y actitudes que promuevan una vida saludable. El programa incluyó los siguientes objetivos específicos: 1) motivar para el cambio; 2) enseñanza de conductas de control y comportamientos alternativos; 3) concienciar de la importancia de los amigos; 4) analizar y aplicar estrategias de afrontamiento; 5) cómo mejorar las relaciones familiares; 6) entrenamiento en control cognitivo del pensamiento; 7) control de cambios y adopción de nuevas conductas a través de un contrato de supervisión y sanción; 8) Trabajar técnicas de afrontamiento y respuesta asertiva; 9) potenciar el trabajo en grupo y el trabajo cooperativo; 9) desarrollar actividades lúdicas. En este estudio se resalta la importancia de realizar una intervención basada en el modelo ecológico.

- **El programa JAHSO (“Jugando y aprendiendo habilidades sociales”)** (Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar y Irurtia, 2011; Carrillo, 2013). Este programa se centra en los siguientes objetivos: 1) entrenar en habilidades sociales: estilos de comportamiento interpersonal; hacer y recibir cumplidos; expresar sentimientos positivos y negativos; iniciar, mantener y finalizar conversaciones; hacer y rechazar peticiones; hacer y afrontar las críticas; resolución de problemas interpersonales; 2) prevenir problemas interpersonales y mejora del clima escolar; 3) fomentar el desarrollo individual y social del alumnado; 4) intervenir cuando existen problemas, tales como aislamiento social, retraimiento, rechazo, timidez, relaciones conflictivas, hostilidad, conductas agresivas o baja autoestima. Este programa se aplica con un diseño grupal en formato lúdico. Previamente al juego, se desarrollan de forma secuencial siete módulos con actividades prácticas sobre habilidades sociales. Posteriormente, se inicia el juego -denominado “Galaxia Habis”- que consta de preguntas, pruebas y actividades sobre habilidades sociales. Este programa fue implementado con una muestra de 193 alumnos de entre 9 y 14 años. La efectividad del programa se evaluó mediante la prueba *t* de Student para comparar las medias pretest y posttest en el grupo de intervención. Una vez realizados los análisis, se observó que el programa era efectivo para reducir el acoso escolar y la ansiedad social en alumnado de ciclo medio y superior de educación primaria y de primer ciclo de educación secundaria.
- **WebQuest (Brewer, 2011)**. Este programa se plantea con un diseño web, que tiene como objetivo que los adolescentes construyan y comprendan que es el acoso cibernético. Dentro de esta página web los alumnos realizan la evaluación pre-test y post-test, además de realizar las tareas de búsqueda de recursos audiovisuales en Internet sobre el ciberacoso, y por último elaboran los recursos multimedia. La evaluación de la efectividad de este programa se realizó utilizando una metodología cuasi-experimental, con grupo control y diseño de medidas repetidas. Los resultados muestran un aumento en los alumnos participantes en cuanto a sus conocimientos y su sensibilización ante el ciberacoso.

- **Cyberprograma 2.0 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014).** Este programa tiene como objetivo principal prevenir el *bullying* y el *cyberbullying*. Además, sus actividades tienen los siguientes objetivos específicos: 1) identificar y conceptualizar el *bullying* y el *cyberbullying*, y los tres roles implicados en este fenómeno; 2) analizar las consecuencias del *bullying* y el *cyberbullying* para las víctimas, los agresores y los observadores, potenciando su capacidad crítica y de denuncia ante el conocimiento de estas situaciones; 3) desarrollar estrategias de afrontamiento para prevenir y reducir conductas de *bullying* y *cyberbullying*; 4) desarrollar la empatía, la escucha activa, las habilidades sociales, las estrategias de control de la ira-impulsividad, desarrollar formas constructivas de resolución de conflictos y generar tolerancia para aceptar la diversidad de opiniones. El análisis de su eficacia se realizó mediante un diseño cuasi-experimental, diseño de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. Los resultados muestran una disminución de la victimización por *bullying* y un incremento de las conductas sociales positivas tales como las conductas de conformidad social, ayuda-colaboración, seguridad-firmeza y liderazgo prosocial (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). En estudios posteriores, también se ha constatado la efectividad de este programa en la disminución en el alumnado de las conductas de *bullying* y *cyberbullying*, así como un aumento en su autoestima, su capacidad empática y su utilización de estrategias cooperativas de resolución de conflictos, junto con una disminución en el uso de estrategias de afrontamiento agresivas y de evitación Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2014).
- **KIVA Program (Herkamma y Salmivalli, 2017; Herkamma, Saarento y Salmivalli, 2017; Williford et al., 2013).** Este programa tiene como objetivos: 1) prevenir el *bullying*; 2) intervenir de forma efectiva ante los casos detectados de *bullying*; 3) minimizar las consecuencias negativas del *bullying*. Además, este programa pretende dar apoyo a las víctimas reforzando la empatía en los adolescentes. El programa KiVa consta de una página web, videojuegos y foro de discusión. Asimismo, pretende también sensibilizar a padres y profesores a través de guías y manuales con información sobre la problemática. El programa ha sido implementado en alumnos con edades comprendidas entre los 7 y los 15 años. La evaluación del programa KiVa se ha realizado mediante metodología cuasi-experimental con medidas pre-test y post-test. Los resultados obtenidos confirman

una reducción del *bullying*, una mejora del clima escolar, un incremento en la motivación de los estudiantes y en su rendimiento académico, y reducción en el ciberacoso y la cibervictimización.

- ***The Threat Assessment of Bullying Behaviours among Youngsters (TABBY) Internet program* (Athanasiaades, Kamariotis, Psalti, Baldry y Sorrentino, 2015; Baldry, Farrington, Blaya y Sorrentino, 2018).** Este programa tiene como objetivo la reducción del acoso cibernético y el aumento de conciencia en los adolescentes sobre los riesgos cibernéticos. En la evaluación de su efectividad participaron 314 adolescentes entre 13 y 14 años. La metodología utilizada fue cuasi-experimental con medidas repetidas a lo largo del tiempo, pre-test y post-test. Los resultados sobre la efectividad de este programa no son concluyentes, ya que los alumnos participantes utilizan conductas en Internet más seguras, pero los resultados esperados era que los adolescentes mejoraran en su utilización segura de Internet en mayor medida. Esto podría ser debido al breve lapso de tiempo que transcurrió entre la implementación del programa y la medición en el post-test.
- ***Programa Prev@cib* (Ortega-Barón, 2017).** Este programa tiene como objetivo ofrecer información, sensibilizar y promover recursos personales y sociales en el alumnado de secundaria con el fin de prevenir y erradicar el acoso escolar y el cibernético. Este programa consta de 10 sesiones, en las que utilizando una metodología activa se plantean los siguientes objetivos: 1) aumentar en el alumnado la información veraz y el conocimiento sobre el ciberacoso; 2) aumentar en el alumnado la navegación segura por Internet disminuyendo las conductas peligrosas online y la exposición pública de datos personales; 3) concienciar sobre el daño que causa el (*cyber*)*bullying* en términos de implicaciones jurídicas y psicológicas en la víctima, agresor y espectador; 4) reducir en el entorno virtual y en el entorno escolar la (ciber)victimización y la ciber(agresión); 5) potenciar la autoestima, empatía, conducta de ayuda y satisfacción con la vida del alumnado participante; 6) mejorar en los alumnos la percepción de ayuda y apoyo social del profesor. Para la evaluación de este programa se utilizó un diseño cuasi-experimental con medidas repetidas, pre-test y post-test, con grupo control y grupo experimental. Este programa fue evaluado en una muestra de 660 alumnos entre 12 y 17 años. Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes del grupo experimental

habían aumentado su conocimiento sobre el *cyberbullying*, tenían puntuaciones menores en cibervictimización, ciberagresión, victimización escolar, exposición pública de datos personales en redes sociales, y sus puntuaciones se incrementaron en autoestima y conducta de ayuda.

Al analizar los principales programas existentes dirigidos a la prevención de la violencia escolar, observamos que buena parte de éstos tienen como objetivos principales la mejora de las competencias personales y sociales de los alumnos (por ejemplo, su asertividad, empatía, autoconcepto, habilidades de comunicación y de resolución positiva de conflictos), así como incrementar su concienciación respecto a las consecuencias negativas de todas las formas de violencia. Estos programas suelen dirigirse a todo el alumnado y buscan además una mejora del clima de convivencia en el aula. También, se aprecia que en los programas más recientes se incluye no sólo la prevención del acoso escolar ejercido en el contexto escolar de forma “tradicional”, es decir, cara a cara; sino que, como consecuencia de la creciente utilización que los adolescentes hacen de las nuevas tecnologías, estos programas comienzan a dirigirse conjuntamente a la prevención del acoso y el ciberacoso. A continuación, puede observarse un resumen de las principales características de los programas descritos y del tipo de evaluación de su eficacia realizada. Esta información ha sido separada en dos tablas: en la primera (tabla 4.1) se incluyen los programas de ámbito internacional y en la segunda (tabla 4.2) los programas de ámbito nacional.

Tabla 4.1. Programas de prevención de la violencia escolar entre iguales. Ámbito internacional.

Nombre del programa			<i>The Olweus Bullying Prevention Program</i>	<i>Social skills training (SST) programme</i>	<i>Program for the Reduction of Bullying and Victimization in Schools</i>	<i>WebQues</i>	<i>KIVA Program</i>	<i>TABBY</i>
Autor			<b>Olweus, 1991</b>	<b>Fox y Boulton, 2003</b>	<b>Baldry y Farrington, 2004</b>	<b>Brewer, 2011</b>	<b>Herkama y Salmivalli, 2017</b>	<b>Baldry et al., 2018</b>
Población	General		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
	Riesgo							
Metas	Aprender conocimientos/concienciar sobre la violencia				<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
	Reducir el acoso escolar		<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>	
	Reducir <i>cyberbullying</i>					<b>x</b>	<b>x</b>	<b>x</b>
	Reducir violencia familiar				<b>x</b>			
		pensar de forma positiva			<b>x</b>			
		resolución problemas			<b>x</b>	<b>x</b>		<b>x</b>
		búsqueda de ayuda						<b>x</b>

	Entrenar habilidades sociales	escucha activa		x			x	
		habilidades comunicación		x	x		x	
		manejar la presión del grupo						
		relajación		x				
	Promover relaciones saludables		x				x	
	Prevenir nuevos casos de violencia		x				x	
Evaluación	Pre y post test							
	Pre y post test con grupo control		x	x	x	x	x	x
	Seguimiento			x			x	
	Conocimientos					x	x	x
	Actitudes						x	
	Conductas		x	x	x		x	x
	Habilidades sociales			x			x	

Tabla 4.2. Programas de prevención de la violencia escolar entre iguales. Ámbito nacional.

Nombre del programa	Autor	Población	Ortega, 1997	Cava y Musitu, 2002	Caruana, 2005	Monjas y Avilés, 2006	Mesa, 2008	Cerezo et al., 2011	Del Barrio et al., 2011	Caballo et al., 2011	Cerezo y Méndez, 2012	Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014	Ortega-Barón, 2018
		General	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
		Riesgo									X		
		Aprender conocimientos sobre la violencia		X	X	X						X	X
		Abuso de drogas		X									
		Gestión de la convivencia y trabajo cooperativo	X	X	X	X		X	X		X		
		Favorecer integración social		X	X								
		Evitar y prevenir el acoso escolar	X	X	X	X		X				X	X
		Evitar y prevenir el cyberbullying										X	X



Entrenar habilidades sociales	Capacidad de afrontamiento		x				x		x	x		
	autoestima		x						x			
	resolución problemas	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	habilidades negociación	x	x		x		x		x			
	búsqueda de ayuda/recursos				x		x	x		x		
	escucha activa	x	x		x		x		x		x	x
	habilidades comunicación	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
	empatía	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
	ira/manejo emociones	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
	estrategias afrontamiento		x					x	x	x	x	x
	razonamiento moral					x				x		
	Promover relaciones saludables	x	x		x		x				x	x
	Pre y post test						x		x			
	Pre y post test con grupo control	x				x					x	x
Seguimiento							x					
Conocimientos	x					x				x	x	
Actitudes	x					x	x			x	x	
Conductas	x				x	x		x		x	x	
Habilidades sociales	x		x		x	x		x		x	x	
Satisfacción			x									
<b>Perspectiva ecológica</b>									x		x	

#### 4.2. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE PAREJA EN ADOLESCENTES.

En este apartado se ha realizado una selección de los principales programas de prevención de la violencia durante el noviazgo en parejas adolescentes, desde los programas iniciales desarrollados en los años 90 hasta la actualidad. De este modo, se pretende observar su evolución, analizar sus principales componentes y conocer la metodología utilizada para su implementación y para evaluar su efectividad. Se aporta una breve descripción de cada uno de estos programas y se incluyen dos tablas-resumen con el fin de facilitar su comparación.

- *Working with children and adolescent to end the cycle of violence* (Jaffe, Sudermann y Reitzel, 1992; Jaffe, Sudermann, Reitzel y Killip, 1992). Es un programa de prevención universal de la violencia de pareja en adolescentes y de la violencia contra la mujer, cuyo **objetivo** es reducir actitudes, conocimientos y comportamientos relacionados con la violencia de pareja, aportando también información y formación a maestros y personal de administración. Los **contenidos** tratados en el programa son: definición de la violencia contra la mujer, consecuencias de la violencia sobre los hijos, mitos sobre la violencia contra la mujer, y problemas relacionados con los estereotipos de género. Este programa se desarrolla en una única sesión de 150 minutos, dividida en dos fases: 90 minutos de presentación y 60 minutos de discusión. En la **evaluación** de su efectividad participaron 737 alumnos de 9º a 12º grado (379 chicos y 358 chicas). Se realizaron mediciones pre-test y post-test (sin grupo control). Los resultados mostraron, tanto en chicos como en chicas, cambios positivos en actitudes, conocimientos y comportamientos. Estos cambios no fueron tan positivos en algunos chicos, lo que puede estar relacionado con cierta actitud defensiva hacia la intervención por parte de los chicos. De hecho, este grupo de adolescentes ya mostró actitudes violentas hacia sus parejas antes de la intervención.
- *Stop! dating violence among adolescents* (Lavoie, Vezina, Piche y Boivin, 1995). Es un programa de prevención universal, cuyos **objetivos** son prevenir las actitudes favorables al uso de violencia y reducir mitos en las relaciones de pareja. Este programa tiene una duración de 120 a 150 minutos, dividido en dos sesiones. Los **contenidos** tratados en este programa son: conocer las diferentes formas de

violencia, comprender la importancia de la violencia de pareja en adolescentes, los derechos individuales de cada miembro de la pareja, saber aplicar estos derechos en una situación de abuso, conocer que la responsabilidad es del agresor y no de la víctima, y la igualdad de género. En la versión ampliada se añadió el visionado de una película sobre violencia de pareja en adolescentes y un ejercicio de escribir una carta a una víctima y a un agresor. Para su **evaluación**, varias escuelas fueron asignadas de forma aleatoria a la versión más breve o más ampliada del programa. En total participaron 517 adolescentes de 10º grado (222 chicas y 295 chicos). Se llevó a cabo una evaluación de la versión breve y ampliada en tres momentos: pre-test, post-test y un mes después (fase seguimiento). Los resultados mostraron una mejora en las actitudes contrarias a la violencia tanto en chicos como en chicas y una mejora significativa en sus conocimientos. En cambio, las mejoras fueron más significativas en las chicas que en los chicos. Esto puede ser debido a que los chicos no observan ventajas a tener una relación de pareja basada en la igualdad.

- ***Youth relationships project* (Wolfe et al., 1996)**. Se trata de un programa de prevención primaria o universal, aunque también se realizó un estudio con grupos de riesgo. Sus **objetivos** son disminuir estereotipos de género, prevenir la violencia en parejas adolescentes, entrenar habilidades de comunicación y resolución de conflictos y promover habilidades de búsqueda de ayuda y de acción social. Los **contenidos** tratados incluyen: definir relaciones violentas, comprender los procesos de dominio-sumisión, estereotipos de género (sexismo, socialización de género e influencia de los medios de comunicación), mitos sobre la violencia, habilidades de comunicación asertiva y expresión emocional, y desarrollo e implementación de un proyecto de acción social. El programa consta de 18 sesiones de 120 minutos cada una. El diseño utilizado para su **evaluación** incluye grupo control y grupo experimental. En esta investigación participaron 158 adolescentes entre 14 y 16 años. Los resultados indicaron una mejora significativa en el grupo experimental en actitudes positivas hacia las relaciones y en su conocimiento sobre la violencia de pareja, en comparación con el grupo control.

- ***The Building Relationships In Greater Harmony Together BRIGHT* (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997).** Es un programa de prevención primaria de la violencia en relaciones de pareja adolescentes, cuyo **objetivo** se centra en erradicar la aceptación de la violencia y promover relaciones de pareja saludables, mejorando las habilidades y competencias de los adolescentes en la búsqueda de ayuda y en la resolución de conflictos. Los **contenidos** trabajados son: la igualdad de género en las relaciones de pareja, desafiar las actitudes hacia la violencia como modelo de resolución de conflictos, promover habilidades de comunicación positiva, y fomentar recursos de apoyo a las víctimas de violencia. Este estudio reconoce que tanto chicos como chicas pueden ser víctimas y/o agresores. El programa consta de 5 sesiones. Para su **evaluación** participaron 193 estudiantes (106 chicos y 87 chicas), de los grados 9º a 12º, asignados aleatoriamente al grupo control y al grupo de intervención. Los resultados mostraron una mejora significativa en las actitudes contrarias a la violencia en el grupo de intervención, aunque se confirma la necesidad de realizar evaluaciones de seguimiento.
- ***Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria* (Díaz-Aguado, 2002).** Este programa se fundamenta en el modelo ecológico y considera la influencia de los valores, esquemas y estructuras sexistas y de desigual distribución del poder entre hombres y mujeres existentes en la sociedad. Los **objetivos** de este programa son: Incluir la lucha contra el sexismo y la violencia en el currículum escolar; Favorecer la construcción de una identidad no sexista y contraria a la violencia; Integrar la lucha contra el sexismo y la violencia dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos; Integrar la intervención realizada en la escuela con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad. Los **contenidos** desarrollados en el programa son: desarrollo de habilidades de comunicación, sexismo, derechos humanos, naturaleza de la violencia contra la mujer, creencias y estereotipos sexistas, construcción de una identidad no sexista. La **evaluación** del programa se llevó a cabo con 480 jóvenes, entre 14 y 18 años, estudiantes de ESO de la Comunidad de Madrid. Para su evaluación se compararon los cambios producidos en los y las jóvenes del grupo de intervención con los de un grupo control (Díaz-Aguado y Martínez, 2001). Los resultados mostraron una disminución de las creencias sexistas y de la justificación de la violencia en los y

las adolescente, y un incremento en conocimiento sobre las discriminaciones y la violencia de género a lo largo de la historia y en la actualidad. Por último, se observa una identidad menos sexista en el ámbito privado en los adolescentes del grupo experimental que se encontraban inicialmente en situación de riesgo y cuyos cambios fueron evaluados mediante entrevistas individuales.

- ***No te lées con los chicos malos: Guía no sexista dirigida a chicas (Urruzola, 2005)***. Se trata de una guía de prevención de la violencia de pareja en adolescentes dirigida a chicas jóvenes que empiezan sus primeras relaciones sentimentales. Este programa guía a las chicas a través de una serie de actividades que son la “receta” para conseguir una relación sana. En este programa se hace hincapié en la desigualdad de género y en los estereotipos sexistas como causantes de la violencia de género. Por tanto, se centra en los mitos del amor (amor romántico, príncipe azul...), estereotipos de género, motivos por los que no se abandonan las relaciones abusivas, definición de relación sana y abusiva, poder y control, los diferentes tipos de violencia: física, psicológica y sexual, cómo decir que no, cómo pedir protección y ayuda, el ciclo de la violencia de pareja y la “luna de miel”, consecuencias de las relaciones de pareja violentas y recursos comunitarios para la mujer. El **objetivo** del programa es aportar información para la prevención de la violencia de pareja en adolescentes. Respecto al **contenido**, en la guía se incluye información sobre cómo la educación y la sociedad nos llevan a una desigualdad de género, los mitos del amor romántico y las estrategias de control en una relación. Esta guía no cuenta con una evaluación de su eficacia.
- ***Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo. Unidad didáctica para educación secundaria (Sanz, García y Benito, 2005)***. Esta unidad didáctica se enmarca en el *II Plan de Acciones contra la violencia hacia las mujeres de la Región de Murcia (2004/2005)*. Estos materiales se plantean con la finalidad de ofrecer al profesorado pautas y estrategias para analizar críticamente, por un lado, su propia práctica educativa, y por otro, hacer visibles determinadas actitudes y hechos que tienen relación directa o indirecta con la violencia para poder prevenirla. En este programa se presta especial atención a determinadas prácticas educativas que directa o indirectamente tienen que ver con la violencia contra las mujeres aportando propuestas para afrontarla desde la

escuela. Estos materiales se basan también en el fomento de la coeducación en la ESO. Los **objetivos** que se buscan con estos materiales son: Fomentar una educación integral que dé importancia a todos los aspectos de la vida de las personas y en especial a la convivencia; Reconocer, aceptar y valorar las diferencias rechazando la discriminación; Desarrollar principios de respeto y solidaridad entre ambos sexos; Desarrollar actitudes críticas hacia el androcentrismo cultural; Afianzar el autoconcepto positivo y la capacidad de interrelación; Revalorizar las tareas y actividades domésticas, que deben ser compartidas por hombres y mujeres. Los **contenidos** desarrollados incluyen: análisis de roles tradicionales de género, uso del lenguaje sexista, estereotipos de belleza y los mitos del amor romántico. No se cuenta con una evaluación de su eficacia.

- ***Juego cooperativo para prevenir la violencia en centros educativos (Garaigordobil y Fagoaga, 2006).*** Esta propuesta de intervención tiene como antecedentes los cuatro programas JUEGO (Garaigordobil, 2003, 2004, 2005 y 2007), dirigidos a niños/as de 4 a 12 años y basados en juegos amistosos, de ayuda y de cooperación, que fomentan la comunicación, la capacidad de cooperación, las relaciones de ayuda, la aceptación del otro y la confianza. Se busca fomentar el desarrollo socio-emocional y las conductas prosociales e inhibir las conductas violentas. Sus **objetivos** son: crear y promover el desarrollo del grupo (incrementando el conocimiento de los demás miembros, mejorando autoconcepto, promoviendo escucha activa y comunicación asertiva, facilitando la expresión de sentimientos y la empatía y desarrollando técnicas de resolución de conflictos); Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios (analizando las limitaciones de la percepción, analizando creencias, estereotipos y prejuicios, y fomentando la apertura a otras percepciones); Analizar la discriminación y disminuir el etnocentrismo (diferenciando y reflexionando sobre las distintas formas de discriminación). Los **contenidos** trabajados se corresponden con los objetivos del programa. Para su **evaluación** se utilizó un diseño multigrupo de medidas repetidas, pretest-intervención-postest, con grupos control. En su evaluación participaron 174 adolescentes de 12 a 14 años (94 chicos y 80 chicas). Los resultados indicaron un aumento significativo en las relaciones amistosas y prosociales intragrupo, en las conductas asertivas, de consideración hacia los demás y de liderazgo; en la empatía;

e el autoconcepto-autoestima; la imagen positiva de los compañeros del grupo; el uso de estrategias cognitivas asertivas de afrontamiento de situaciones sociales conflictivas y la capacidad para analizar sentimientos negativos. También, se constató una disminución en las cogniciones prejuiciosas hacia otros grupos socio-culturales; en la ansiedad estado-rasgo, en conductas sociales de ansiedad-timidez, en problemas conductuales de timidez-retraimiento y en conductas antisociales (Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

- ***La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo (Hernando, 2007).*** Este programa se basa en las recomendaciones de Díaz-Aguado (2002) sobre las condiciones que deben seguir las acciones de prevención desarrolladas en Educación Secundaria. Por ello, las intervenciones se adaptaron a la etapa evolutiva de la adolescencia con la finalidad de construir un currículum no sexista y enseñar a construir la igualdad a través de la colaboración entre alumnos y alumnas. Se desarrolla con una metodología activa y participativa en la que, a través de actividades tanto individuales como cooperativas, se intenta generar la participación y reflexión de alumnos y alumnas. El **objetivo** principal del programa es cambiar las actitudes, los conocimientos y las habilidades de los estudiantes, con el fin de lograr eliminar los mitos e ideas erróneas subyacentes al fenómeno de la violencia de género, así como capacitar al alumnado para detectar y reconocer el maltrato físico, psicológico y sexual. Este programa utiliza al grupo de iguales, dada su importancia e influencia en esta etapa, como agente de cambio de mentalidad sobre la violencia de género, utilizando para ello procesos de reflexión compartida. Para la **evaluación** de sus efectos se contó con la participación de 22 alumnas y 6 alumnos estudiantes de Bachillerato, entre 16 y 18 años. Los resultados indicaron un cambio en las actitudes que justifican y sustentan la violencia en las relaciones de pareja de los y las adolescentes participantes, y un aumento de su grado de conocimiento sobre la violencia en parejas adolescentes (Hernando, 2007). Asimismo, se constató un aumento en la capacidad de los participantes para detectar comportamientos de la pareja que pueden significar un inicio de control exagerado o violencia y un mayor conocimiento de recursos que pueden ser de ayuda en casos de violencia de pareja.

- ***Educación para Prevenir la Violencia de Género (Cortijo, 2009)***. Los talleres que se proponen en este programa están destinados al alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, y se plantean con la finalidad de dotarles de herramientas para la desactivación del aprendizaje sexista y contrarrestar los mensajes y actitudes que favorecen las relaciones de desigualdad que fomentan actitudes violentas. El programa se estructura en dos sesiones de 50 minutos cada una, con un lapso temporal de una semana entre ellas. Las sesiones se basan en la participación del alumnado, animando al debate y a la reflexión colectiva, mediante las cuales se consigue que sea el propio alumnado el que vaya alcanzando las conclusiones del taller. Los **objetivos** de este programa son: mostrar los factores de riesgo que llevan a una relación de maltrato; identificar el problema de la violencia de género, tanto física como psíquica, sexual y social; desmitificar falsas creencias asociadas al maltratador y a la víctima; concienciar al alumnado sobre indicadores de riesgo en las relaciones de pareja y dotarles de habilidades para evitarlos; motivar al cambio de actitudes para promover relaciones igualitarias. Los **contenidos** desarrollados son: estereotipos de género; conceptos para conocer cómo se empiezan a gestionar relaciones de maltrato: violencia de género, indicadores de riesgo, indicadores de igualdad, ciclo de la violencia...; ¿qué se puede hacer desde el ámbito escolar?; ¿qué se puede hacer desde el ámbito familiar? Durante el desarrollo de este taller se obtuvo información cuantitativa (con cuestionarios anónimos) y cualitativa (a través de la observación directa realizada por los educadores en el aula). En la primera sesión se obtuvo información sobre la percepción de las desigualdades y la percepción de riesgo de verse envueltos en relaciones de maltrato; y en la segunda sesión se estudiaron las atribuciones causales de la violencia de género en la pareja y el grado de sexismo interiorizado. Los datos indicaron que las chicas percibían más las desigualdades. En cuanto a las respuestas referidas a las causas del maltrato, la que más se repitió fue el machismo. Tanto chicos como chicas comparten el estereotipo sexista de que la fragilidad en las mujeres es una característica deseada para los hombres. Es decir, las chicas siguen considerando que mostrar fragilidad atrae a los chicos.



- ***Prevención de la violencia interpersonal en la pareja y...mucho más: material didáctico para el cortometraje “Hechos son amores” (González et al., 2009).*** Esta propuesta de prevención está enmarcada dentro del Programa *Por los Buenos Tratos (PLBT)*, impulsado por la ONG *acción-en-red* y dirigido prioritariamente a jóvenes entre 16 y 20 años. Su **objetivo** se centra en mejorar las relaciones interpersonales, especialmente de pareja, y está formulado en positivo, desde los valores que deben sustentar las relaciones: la igualdad entre hombres y mujeres, la autonomía personal, la libertad para decidir sin condiciones sexistas, la resolución pacífica de conflictos, el respeto... También es una propuesta para la acción colectiva contra el sexismo y la desigualdad de género. El programa no se basa en que ésta sea una “causa de las mujeres” ni de “confrontación de sexos”. Por el contrario, se esfuerza por demostrar que sólo si es una apuesta común de mujeres y hombres podrá progresar. Se plantea que las intervenciones realizadas desde el ámbito educativo y dirigidas a formar a las siguientes generaciones en la resolución no violenta de conflictos pueden ser, a medio y largo plazo, uno de los mejores recursos para prevenir todas las formas de violencia. Además, tiene como objetivo fomentar en el alumnado su parte crítica, su capacidad de pensar y de decidir por sí mismos. Los **contenidos** desarrollados en este programa son: género, el amor en la pareja: unidos, pero no atados, la sexualidad, violencia, relaciones abusivas y resolución pacífica de conflictos interpersonales. No cuenta con evaluación de su eficacia.
- ***Programa de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo de jóvenes y adolescentes (Muñoz et al., 2010).*** El programa está dirigido tanto a adolescentes “sin problemas” (prevención primaria) como a adolescentes en situación de riesgo (prevención secundaria). Sus características principales son promover el trabajo en equipo, la negociación, la capacidad de expresar y defender puntos de vista y el diálogo. Sus **objetivos** son: Prevenir la violencia en relaciones de noviazgo en adolescentes y jóvenes; Analizar los beneficios de la construcción de relaciones respetuosas e igualitarias; Dotar a los jóvenes de habilidades para evitar el inicio o el mantenimiento de una relación violenta. Los **contenidos** desarrollados son: violencia en relaciones de pareja, primeros signos de violencia, relaciones basadas en el respeto, mitos y estereotipos, habilidades asertivas, autoestima, control de impulsos, estrategias de afrontamiento y recursos

institucionales. Para la **evaluación** de este programa se contó 1397 adolescentes, entre 14 y 19 años, utilizando un diseño pretest-postest, y evaluación de seguimiento. Los resultados mostraron una mejora en los cuatro ámbitos de la intervención: conocimientos, actitudes, comportamientos y recursos conocidos por los jóvenes. Sin embargo, no se ha mantenido en el tiempo esta mejora en algunas de las variables estudiadas, como las actitudes que justifican la agresión psicológica y los comportamientos relacionados con este tipo de agresión.

- ***El amor no destruye ni mata...tú qué piensas?* (Bosch, 2012).** Se trata de un programa de prevención de la violencia de pareja en adolescentes basado en una metodología pedagógica de la educación emocional, sin olvidar conceptos como el sexismo y las actitudes sexistas que provocan desigualdad entre hombres y mujeres. Se utiliza una metodología activa y participativa, que combina técnicas de discusión de grupo, análisis, debate, representación de teatro, dibujo y música. Es un programa educativo que tiene como finalidad general la prevención de las relaciones abusivas de la pareja. Sus **objetivos** son: Sensibilizar a los y las participantes sobre la violencia de género y las relaciones abusivas en la pareja; Ofrecer a los y las adolescentes conocimientos y reflexiones de las causas que provocan las relaciones abusivas en la pareja, habilidades para rechazar la violencia y saber resolver los conflictos de pareja de forma asertiva; Ofrecer a los y las participantes tareas de educación emocional para fomentar actitudes personales que promueven relaciones de pareja satisfactorias e igualitarias de respeto mutuo. Los **contenidos** tratados son: estereotipos de género, actitudes sexistas, relaciones abusivas, concepto de amor, sexismo en la música, mitos del amor romántico, competencias emocionales para la resolución de conflictos, habilidades de comunicación, asertividad, y empatía. Para la **evaluación** de su efectividad se contó con 144 adolescentes: 83 grupo experimental y 61 grupo control. El diseño fue cuasi-experimental, pre-test, pos-test y grupo control, con una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa (mediante entrevistas individuales en profundidad semi-estructuradas a una submuestra del grupo experimental: 6 chicas y 6 chicos). Los resultados mostraron disminuciones en la agresividad en el grupo de intervención.

- ***La Máscara del Amor* (Casas, 2012).** Este programa se plantea desde una perspectiva ecológica y feminista, considerando necesario que los adolescentes adquieran actitudes y valores igualitarios y de respeto. Sus **objetivos** fundamentales son la prevención de la violencia de pareja y la promoción de las relaciones saludables entre los adolescentes. Para ello, se busca ofrecerles conocimientos sobre la dinámica de las relaciones de pareja violentas entre adolescentes, movilizar un cambio actitudinal en la justificación de la violencia y desarrollar las habilidades sociales, de resolución de problemas, de comunicación, de gestión de conflictos y de identificación y expresión emocional que se encuentran a la base de las relaciones saludables, igualitarias y respetuosas. Los **contenidos** se dividen en varias unidades didácticas: enamoramiento y amor, mitos del amor romántico, autoconocimiento y teoría de los círculos concéntricos del amor, la intuición, el abuso psicológico, el acoso, los celos, el abuso físico y sexual, los agresores dependientes, los agresores psicópatas, ¿cómo salir de una relación violenta?, habilidades de comunicación: el estilo asertivo. La muestra utilizada para su **evaluación** estuvo compuesta por 1991 estudiantes (grupo experimental) y un grupo control de 805 estudiantes, desde 3º de la ESO hasta 1º de Bachillerato. Se evaluaron tanto cambios actitudinales y de conocimientos en el alumnado, como también la opinión y satisfacción de los implementadores y alumnos con la intervención. Se realizó una primera evaluación una semana antes del comienzo del programa (pre-test) y una evaluación 2 semanas después de haber finalizado el programa (post-test), tanto en el grupo control como en el experimental. Los resultados indicaron una mejora significativa en el grupo experimental en conocimientos y actitudes en comparación con el grupo control.
- ***Contigo es posible* (Villagrasa, 2012).** Este programa fue desarrollado para implementarse con jóvenes que cursan sus estudios en el Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS) de Educación Infantil, con lo que se pretendía una doble finalidad. Por una parte, realizar directamente con ellos y ellas un trabajo preventivo analizando sus actitudes hacia la igualdad de los sexos y su conocimiento sobre violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. Por otra parte, puesto que posteriormente van a trabajar con niños de 0-3 años, este programa tendrá también un impacto indirecto en estos niños en un momento

fundamental de su proceso de socialización. Sus **objetivos** son: Disminuir los estereotipos de rol sexual; Reducir los niveles de sexismo ambivalente; Aumentar la capacidad para la detección de conductas potencialmente violentas y violentas en las relaciones de pareja; Aumentar la responsabilidad y el nivel de intervención ante situaciones de violencia de pareja; Disminuir los mitos del amor romántico; Reducir mitos sobre situaciones de violencia en las relaciones de pareja; Concienciar de la importancia de la etapa educativa de 0 a 3 años en la adquisición de actitudes sobre la violencia en las relaciones de pareja. Los **contenidos** tratados son: los conceptos de sexo (biológico) y de género (sociocultural), los estereotipos de género y los del rol sexual, los tipos de sexismo actuales, el concepto del amor, mitos del amor romántico y formas igualitarias frente a las formas de dominio en las relaciones de pareja. Para la **evaluación** de la intervención se contó con 106 participantes, utilizando un diseño pre, post y grupo control. El programa resultó eficaz en algunos de los ámbitos esperados, pero no en todos. Se encontraron cambios en el sexismo benévolo, en las actitudes facilitadoras de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja y no se obtuvieron cambios significativos en la presencia de estereotipos de rol sexual.

- ***Coaching boys into men* (Miller et al., 2012)**. Este programa se fundamenta en la teoría del cambio social y se centra en modificar el comportamiento del modelo de conducta en relación con la violencia de pareja en adolescentes para propiciar así un cambio de su comportamiento. El **objetivo** del programa es ayudar a reducir la perpetración de la violencia de pareja entre adolescentes atletas y varones. Los **contenidos** del programa incluyen: conocimiento de conductas las abusivas, coercitivas e irrespetuosas, e identificación de alternativas respetuosas; promoción de actitudes y normas de igualdad de género: definición de la masculinidad y la sexualidad masculina de forma no violenta y positiva; intervención con modelado: el entrenador como modelo de conducta muestra las habilidades para hablar e interviene cuando se producen comportamientos irrespetuosos y perjudiciales. La **evaluación** del programa se contó con la participación de 1500 atletas, y se realizó mediante la comparación del grupo experimental y el grupo control. Aunque el programa no parece tener un efecto sobre las actitudes de género, y la reducción de

la violencia de pareja, sí se produce un cambio en el reconocimiento de las conductas abusivas, y en la intervención como espectadores.

- ***Programa de promoción de habilidades de pareja como estrategia de prevención de conductas violentas (Torrijos, Martín, Torrecilla y Herrera, 2013).*** Este programa se centra en un enfoque de educación emocional preventiva (Bisquerra, 2000), en el que el desarrollo de habilidades permite a los adolescentes crear relaciones saludables y resolver los conflictos de forma creativa y positiva. Al mismo tiempo, también trabaja conceptos que se incorporan dentro de la perspectiva feminista como la desigualdad de género, los mitos del amor romántico y los estereotipos de género. El programa está diseñado para ser impartido en Educación Secundaria, en 12 sesiones. El principal **objetivo** de este programa es el desarrollo de habilidades relacionales en los adolescentes del primer ciclo de ESO a través de la Educación Emocional. Los objetivos más específicos incluyen: Favorecer el reconocimiento de trabajar habilidades de pareja con los adolescentes dentro del aula; Modular aquellos estereotipos y actitudes que pueden conducir a los adolescentes a generar relaciones en situación de sumisión o dependencia; Proporcionar materiales para que el profesorado pueda trabajar la educación emocional y relacional con los alumnos del primer ciclo de Secundaria; Prevenir las conductas violentas que en ocasiones ponen en marcha los adolescentes ante los conflictos que surgen en el seno de la pareja; Generar estrategias de resolución de conflictos. Los **contenidos** desarrollados en este programa son: Sexo, género, sexualidad y mitos del amor romántico, tipos de amor y relaciones de pareja, conocimiento de las propias emociones, manejo de emociones, reconocimiento de las emociones de los otros, habilidades de comunicación. No cuenta con evaluación de su eficacia.
- ***El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes (Muñoz, Ortega y Sánchez, 2013).*** Este programa tiene como **objetivo** desarrollar competencias emocionales y sociales para la gestión de la vida sentimental de la pareja y para la prevención de la violencia en el cortejo en parejas adolescentes. Se pretende también cambios actitudinales que supongan el rechazo de la violencia en el cortejo y el desarrollo de actitudes igualitarias en relaciones de pareja adolescentes. **Contenido:** Este programa consta de 17 actividades y está

organizado en los siguientes bloques temáticos: 1- “*Salir con alguien*” (centrado en el inicio del cortejo, incluyendo la presencia de la pandilla y redes de iguales, y busca la detección de relaciones abusivas y la toma de conciencia de las emociones que produce el cortejo adolescente); 2- “*Consolidación*” (se analizan distintas formas de violencia en la relación de pareja y se desarrollan habilidades comunicativas y de resolución pacífica de conflictos); 3- “*Ruptura*” (analizando los celos como elemento presente en algunas parejas adolescente y que pueden ser el inicio de una relación abusiva). Para su **evaluación** se utilizó un diseño cuasi-experimental pre-test/post-test con grupo control. Los resultados muestran un aumento de la calidad de las relaciones de pareja percibida por los adolescentes del grupo experimental después de la implementación del programa en comparación con el grupo control. También, se observó en el grupo de intervención un mayor apoyo percibido de la pareja y expectativas más altas de futuro, así como también un descenso del conflicto.

- ***Project Date SMART: a Dating Violence (DV) and Sexual Risk Prevention Program for Adolescent Girls with Prior DV Exposure (Rizzo et al., 2018)***. Este proyecto se dirige a chicas adolescentes que han sufrido violencia de pareja. Su **objetivo** es reducir déficits en habilidades interpersonales, sintomatología depresiva y comportamientos de riesgo sexual en estas chicas. Los **contenidos** desarrollados son: Relaciones saludables vs. no saludables (lluvia de ideas), comportamientos de violencia de pareja, casos de VIH / ETS (parte 1), pensamientos- sentimientos-comportamientos, solución de problemas, planificación de relaciones de pareja seguras (lluvia de ideas), autoverificaciones, errores de reestructuración / pensamiento cognitivo, gestión de sentimientos (ira y celos), termómetro emocional, identificar y evitar desencadenantes, acción opuesta (parte 1), mindfulness y auto-relajación (parte 1), gestión de afectos (depresión), cambiar pensamientos poco saludables, acción opuesta (parte 2), mindfulness y autocontrol (parte 2), evaluación de las relaciones / selección de pareja, habilidades de comunicación (parte 1), habilidades de comunicación (parte 2), comunicación sexual, habilidades / práctica del preservativo, identificar valores sexuales, prueba de VIH / ETS, apoyo social, plan de habilidades personalizadas, discusión de valores de relación. La **evaluación** de su efectividad se realizó con 109 adolescentes, de 14 a 17 años, que tenían una historia previa de victimización o de

perpetración de violencia física de pareja y que no habían participado en otros programas de intervención. La intervención consta de seis sesiones grupales semanales, de dos horas de duración cada una, seguidas de una sesión de refuerzo 6 semanas después de completar la fase activa. La intervención se centró en proporcionar un conjunto de herramientas de habilidades para situaciones que implican riesgo, incluida la agresión mutua y el sexo sin protección. La intervención también incluyó discusión sobre selección de pareja y valores de relación. Los resultados del estudio indican que la intervención fue efectiva para promover reducciones significativas en la exposición a la violencia de pareja sexual entre las adolescentes participantes del alto riesgo. Aunque, también se observó un descenso significativo de las conductas de riesgo a las participantes asignadas al grupo control.

- ***Middle School Students' Self-Efficacy to Control Anger and Resolve Conflicts after Participation in Dating Violence Prevention Program (Wilson et al., 2018).*** Este programa ha sido diseñado como complemento al currículum académico en estudiantes de secundaria de Texas y Nuevo México. Su **objetivo** es mejorar habilidades y actitudes vinculadas con la promoción de relaciones saludables y reducir la violencia entre parejas adolescentes. Los **contenidos** del programa se centran en potenciar la capacidad de los adolescentes para resolver conflictos interpersonales de forma positiva y promover la autoeficacia de los estudiantes para controlar comportamientos relacionados con la ira. La **evaluación** de su efectividad contó con la participación de 1361 estudiantes (edad media: 13.8 años) y se utilizó un diseño cuasi-experimental pre-test/post-test con grupo control. Este programa fue eficaz al aumentar la autoeficacia en control de la ira de los estudiantes que participaban en el grupo de intervención.
- ***Understanding change in violence-related attitudes for adolescents in relationship education (Savasuk-Luxton, Adler-Baeder y Haselschwerdt, 2018).*** El **objetivo** de este proyecto es promover relaciones saludables en parejas adolescentes. Los adolescentes participantes desarrollaron el programa *Relationship Smarts Plus* (RS+; Pearson, 2007), que incluye información sobre relaciones de pareja que no son saludables y facilita los recursos necesarios para entrenar habilidades de comunicación y resolución positiva de conflictos. El programa se

realiza a lo largo de 6 sesiones de 50 a 90 minutos, impartidas en sus respectivas escuelas secundarias por educadores comunitarios de centros de recursos familiares locales. Los **contenidos** desarrollados en las sesiones-lecciones incluyen, entre otros, cómo construir una relación saludable, formas saludables de ruptura, señales de advertencia de abuso, habilidades de comunicación efectiva y toma de decisiones. Para la **evaluación** de su efectividad se contó con 2115 adolescentes (de ellos, 1611 grupo experimental y 504 en el grupo control), utilizando un diseño cuasi-experimental pre-test/post-test con grupo control. Los resultados obtenidos mostraron que los chicos afroamericanos fueron los que desarrollaron actitudes más igualitarias. Por otro lado, las chicas fueron las que desarrollaron una menor aceptación de la violencia en la pareja.



Tabla 4.3. Programas de prevención de la violencia de pareja en adolescentes. Ámbito internacional.

Nombre del programa										
			<i>Working with children and adolescent to end the cycle of violence</i>	<i>Stop! Dating violence among adolescents</i>	<i>Youth relationships Project</i>	<i>The Building Relationships In. Greater Harmony Together, BRIGHT</i>	<i>Coaching boys into men</i>	<i>Project-Date SMART</i>	<i>Middle school students' self-efficacy to Control Anger and Resolve Conflicts</i>	<i>Understanding change in violence-related attitudes for adolescents</i>
Autor			Jaffe et al., 1992	Lavoie et al., 1995	Wolfe et al., 1996	Avery-Leaf et al., 1997	Miller et al., 2012	Rizzo et al. 2018	Wilson et al., 2018	Savasuk-Luxton et al., 2018
Población	General		x	x	x	x	x		x	x
	Riesgo				x			x		
Metas	Aprender conocimientos sobre la violencia		x	x	x	x	x	x	x	x
	Mitos sobre relaciones violentas			x	x					
	Evitar relaciones de abuso en pareja		x	x	x	x	x	x	x	x
	resolución problemas				x	x		x	x	x
	sexualidad							x		
búsqueda de				x	x		x			

		ayuda								
		sexualidad						x		
		habilidades comunicación			x		x	x	x	x
		Gestión de emociones (ira, celos...)						x	x	
		Establecer límites						x		
	Promover relaciones saludables				x	x		x	x	x
	Promover la igualdad de género		x	x	x	x	x			
<b>Evaluación</b>	Pre y post test		x	x						
	Pre y post test con grupo control				x	x	x		x	x
	Seguimiento			x						
	Conocimientos		x	x	x	x		x		
	Actitudes		x	x	x	x	x			
	Conductas		x				x	x		x
	Habilidades sociales				x	x		x		
	Satisfacción							x		

Tabla 4.4. Programas de prevención de la violencia de pareja en adolescentes. Ámbito nacional.

Nombre del programa	Autor	Población	Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad.	No te lles con los chicos malos	Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo	Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos.	Prevención de la violencia de género en adolescentes	Programa Educar para Prevenir la Violencia de Género	“Hechos son amores”	Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo.	El amor no destruye ni mata...¿tú qué piensas?	La Máscara del Amor	“Contigo es posible”	Programa de promoción de habilidades de pareja como estrategia de prevención	DaViPoP
General	Díaz-Aguado, 2002	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aprender conocimientos sobre la violencia	Urruzola, 2005	X	X												
Disminuir el etnocentrismo/ androcentrismo o. Derechos humanos	Sanz et al., 2005	X		X	X										
Evitar relaciones de abuso	Garaigordobil y Fagoaga, 2006	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
autoestima	Hernando, 2007				X					X		X			
resolución problemas	Cortijo, 2009				X	X			X	X		X		X	X
	González et al., 2009								X						
	Muñoz et al., 2010									X					
	Bosch, 2012										X				
	Casas, 2012											X			
	Villagrasa, 2012												X		
	Torrijos et al., 2013													X	
	Muñoz et al., 2013														X

	habilidades negociación				X					X				
	búsqueda de ayuda/recursos		X											
	escucha activa									X				
	habilidades comunicación	X			X				X	X	X		X	X
	empatía				X					X			X	
	ira/manejo emociones								X				X	X
	estrategias afrontamiento								X					
	manejo de los celos													X
	identidad personal positiva y tolerante				X									
Promover la igualdad de género		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Mitos			X			X				X	X	X	X	X
Evaluación	Evaluación cualitativa		X							X	X			
	Pre y post test					X			X					
	Pre y post test con grupo control		X			X				X	X	X		X
	Seguimiento								X					
	Conocimientos		X			X	X		X		X			
	Actitudes		X			X	X		X		X	X		X
	Conductas					X			X	X				X
	Habilidades sociales				∴	X				X		X		
Satisfacción										X				

#### 4.3. PROGRAMAS DE PREVENCIÓN CONJUNTA DE LA VIOLENCIA ESCOLAR Y DE PAREJA EN ADOLESCENTES.

- ***The Positive Adolescents Choices Training, PACT (Hammond y Yung, 1991)***. Se trata de un programa de prevención de la violencia interpersonal, que no se limita únicamente a la violencia en las relaciones de pareja. Sus **objetivos** se centran en entrenar en a los adolescentes en habilidades sociales: dar y recibir *feedback* positivo o negativo, resolución de problemas, habilidades de negociación y saber manejar la presión del grupo. La intervención se implementa en pequeños grupos (entre 7 y 10 estudiantes) mediante un proceso interactivo y activo de entrenamiento en habilidades. De cada habilidad se muestra un modelo de comportamiento adecuado a través de un vídeo. Una vez visionado, los alumnos practican los comportamientos observados a partir del *role-playing*. Estas actividades son grabadas para que los participantes puedan recibir un refuerzo adicional del comportamiento adecuado. La **evaluación** de su efectividad se realizó con una muestra de 28 estudiantes, de 12 a 15 años, utilizando un diseño de evaluación múltiple con un grupo de intervención (no se utilizó grupo control). El nivel de participación en el programa descendió: de los 28 estudiantes que empezaron el programa sólo lo completaron 15. Al finalizar el programa de intervención se observaron mejoras significativas en las habilidades objetivo: los participantes mejoraron en su auto-percepción de todas las habilidades entrenadas, excepto resolución de conflictos. La mejora más significativa fue en la auto-percepción de las habilidades de dar y recibir *feedback* positivo.
- ***Safe Dates (Foshee et al., 1998)***. Se trata de un programa de prevención primaria de la violencia en relaciones de pareja adolescentes, que busca tres **objetivos** principales: 1) cambiar las normas asociadas a la violencia de pareja, 2) disminuir los estereotipos de género y 3) entrenar en habilidades de resolución de conflictos. Los **contenidos** del programa: definición de violencia de pareja y relaciones saludables, estereotipos de género, habilidades de resolución de conflictos, control de la ira, y habilidades de búsqueda de ayuda (promocionando los servicios comunitarios especializados en juventud). En el desarrollo del programa se incluyen un teatro, 10 sesiones sobre los contenidos del programa y concurso de carteles. Para su **evaluación** se contó con una muestra de 1886 estudiantes de 8º y

9º grado de área rural. Se establecieron dos grupos de adolescentes: grupo control y grupo de intervención. La selección de la muestra fue estratificada, y participaron 14 escuelas asignadas de forma aleatoria a los grupos de tratamiento y control (7 tratamiento y 7 control). Se realizaron mediciones pre-test y post-test, seguimiento de 1 mes y un año después. La muestra final estuvo compuesta por 1700 estudiantes que completaron los cuestionarios de seguimiento. Los estudiantes participantes en el grupo de intervención, una vez desarrollado el programa, informaron de menos comportamientos de abuso (sexual y no sexual) que en el grupo control. Los estudiantes del grupo de intervención mostraron también menos estereotipos de género, y un mejor conocimiento de los servicios que presta la comunidad a víctimas y agresores. En estudios posteriores, se ha observado que el programa *Safe Dates* puede ser efectivo para prevenir otros tipos de violencia juvenil (Foshee et al., 2014).

- ***The Fourth R* (Wolfe, Crooks y Hughes, 2011).** El **objetivo** principal de este programa es prevenir la violencia, el comportamiento sexual de alto riesgo y el uso de sustancias entre los adolescentes (Crooks, Jaffe, Wolfe, Hughes y Chiodo, 2011). El programa se divide en 21 sesiones de 75 minutos cada una. Cada sesión se compone de tres unidades, que tiene como objetivo promover habilidades que permitan crear relaciones saludables en los adolescentes, implicando tanto a los alumnos, como a los profesores y a la familia. Estas actividades son realizadas durante el horario lectivo, no es necesario más recursos humanos, ni tiempo adicional. Los adolescentes, mediante casos prácticos y *role-playing*, ensayan y aprenden habilidades para resolver conflictos y potenciar relaciones saludables entre ellos. Este programa parte como argumento fundamental de la consideración de que las habilidades relacionales (*Relationships*) son un aspecto más que forma parte, o que debería formar parte, del aprendizaje y formación de todos los estudiantes (junto con otras tres “R”, que también se aprenden en el contexto escolar: *Reading, Writing y Arithmetic*). Así, el autor de este trabajo considera que las habilidades sociales pueden aprenderse de la misma forma que el resto de las competencias académicas. Aunque esta intervención cuenta con una clara perspectiva de género. En la **evaluación** de su efectividad participaron 1722 estudiantes de 20 colegios del sur de Canadá. La evaluación se realizó mediante un diseño con asignación aleatoria a la condición experimental o control. Los

resultados mostraron mayor aceptación de la violencia contra la pareja en las relaciones entre adolescentes en los estudiantes que formaban parte del grupo control comparados con los que formaban parte del grupo de intervención. En cambio, análisis posteriores indicaron diferencias entre las variables sexo x grupo. Los chicos en los grupos de intervención era menos probable que se implicaran en conductas violentas hacia su pareja que los chicos de los grupos control. Las chicas, sin embargo, tenían índices similares en ambos grupos.

- ***Dating Violence Prevention Program for At-Risk Youth (Ball et al., 2012).*** Diseñado para jóvenes en riesgo, que han sufrido violencia en sus hogares y/o en sus relaciones con los iguales y de pareja. El **objetivo** de la intervención se centra en aumentar sus habilidades de resolución de conflictos y en reducir o prevenir la violencia y la victimización en las relaciones con sus iguales y su pareja. Para ello, se proporciona a los chicos y chicas un espacio para compartir sus experiencias, dar y recibir apoyo emocional y aprender habilidades para establecer relaciones saludables. En el programa se incluyen los siguientes **contenidos**: Habilidades del grupo; Igualdad y respeto; Reconocimiento de relaciones abusivas; Habilidades para tener relaciones sanas; Llegar a ser defensores de las relaciones saludables y seguras. Para su **evaluación**, se contó con 144 estudiantes. Las 19 sesiones del programa se realizaron semanalmente, con una duración de 55 minutos y divididas en cuatro momentos: inicio de la sesión (5 minutos), explicación educativa (15 minutos), actividades en grupo y debate (30 minutos) y recapitulación (5 minutos). Se evaluó preliminarmente a los participantes del programa para observar su nivel de perpetración de conductas violentas tanto con amigos como con pareja, ya que son dos tipos de violencia que están relacionados. Estos datos mostraron que, entre los participantes, había un subgrupo de adolescentes que ya mostraba conductas violentas en la pareja y en su grupo de iguales. Los auto-informes utilizados para la evaluación indicaron un incremento significativo en las habilidades de relación saludables desde el inicio hasta el final del programa, mientras que los niveles de victimización y perpetración se mantuvieron sin cambios. El subgrupo de estudiantes que mostró, al inicio del programa, niveles más elevados de victimización y violencia mostraron una disminución significativa de estos niveles

al final del programa. Las habilidades de resolución de conflictos se incrementaron con el transcurso de la intervención.

- ***Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Ordóñez, 2013).*** Su objetivo general es la prevención del consumo de drogas y la violencia, así como la promoción de la convivencia escolar. Sus **objetivos** específicos son: 1. Disminuir la justificación del consumo de drogas, la búsqueda del riesgo y el presentismo; 2. Disminuir la justificación de la violencia como forma de resolución de conflictos, el sexismo y la justificación de la violencia de género; 3. Reducir el consumo de las principales drogas de inicio: tabaco y alcohol; 4. Favorecer la convivencia escolar: cooperación entre compañeros, relaciones con el profesorado como autoridad de referencia, satisfacción general con la escuela y consejos escuchados a los adultos de referencia en relación con los conflictos y la violencia. Para su **evaluación** se utilizó un diseño de medidas repetidas, pretest y posttest, con grupo control no equivalente. Participaron 167 alumnos. Los resultados mostraron un aumento de la cooperación entre los alumnos y de la confianza con el profesorado como figura de autoridad; una disminución de la justificación de la violencia como forma de resolver conflictos y la violencia de género; y por último, una disminución del consumo de tabaco.
- ***Shifting Boundaries Interventions (Taylor, Mumford, Liu y Stein, 2017; Taylor, Stein, Mumford y Woods, 2013).*** Su **objetivo** es analizar qué medidas son más efectivas para prevenir la violencia de pareja y acoso sexual en estudiantes, con el fin de ayudar a las escuelas a crear recursos para su prevención. Los **contenidos** desarrollados en el aula, durante 6 sesiones, se centran en profundizar sobre las consecuencias que sufren los agresores de violencia de pareja y violencia sexual, las leyes federales sobre estos tipos de violencia, el establecimiento y comunicación de límites en las relaciones interpersonales y el rol de los espectadores. La intervención realizada en el centro incluyó la colocación de carteles para concienciar e informar sobre violencia de pareja y acoso sexual; y la realización de un mapa para ayudar a conocer los lugares de más riesgo para planificar mayor presencia de seguridad en los lugares más conflictivos. Su **evaluación** se realizó mediante diseño longitudinal experimental con varios



niveles, y contando con la participación de 354 alumnos. Mediante un procedimiento de asignación aleatoria estratificada, las escuelas fueron asignadas a uno de los siguientes 4 grupos: (1) reciben las intervenciones destinadas al centro y al aula, (2) reciben la intervención exclusiva destinada al centro, (3) reciben la intervención solo en el aula (4) grupo de control. Los resultados indicaron reducciones en el acoso sexual y la violencia de pareja, si bien las intervenciones en el aula deben combinarse con intervenciones en el centro. En 2017 se replicó este estudio y se observó también una reducción en violencia física y sexual entre iguales.

- ***“Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia” (Sánchez-Porro y González, 2017).*** Se trata de una propuesta que plantea la extensión de los programas de mediación escolar diseñados con el objetivo de favorecer un clima de convivencia positivo en los centros escolares hacia la prevención de la violencia de pareja en adolescentes. Se proponen dos formas de implementar estos programas. La primera forma sería realizar formación sobre mediación y relaciones de pareja al mismo tiempo. Una vez realizados y aprendidos los objetivos de la sesión de mediación, se aplicarían los mismos al contexto de las relaciones de pareja. La segunda propuesta sería realizar la intervención una vez se ha realizado toda la formación en mediación. Este programa se extendería a todos los alumnos, no únicamente a los alumnos elegidos para ser mediadores. En los contenidos a desarrollar se realizaría una adaptación de actividades de mediación escolar a los conflictos en las parejas. Por ejemplo: “La pareja” (Torrecilla, 2006): entrenar el uso de técnicas de escucha activa; “Hablando por uno mismo” (L’Abete y Weinstein, 1987): aprender a hablar por uno mismo y expresando las propias emociones, pensamientos e intenciones; “Experimento emociones” (Soldevila, 2009): ser consciente de las propias emociones y sus consecuencias a nivel fisiológico, cognitivo y conductual. Puesto que se trata únicamente de una propuesta, no se ha sido implementado ni evaluado.

Tabla 4.5. Programas de prevención de la violencia de pareja y entre iguales en la adolescencia. Ámbito internacional y nacional

Nombre del programa			<i>The Positive Adolescents Choices Training, PACT</i>	<i>Safe Dates</i>	<i>The Fourth R</i>	<i>Dating Violence Prevention Program for At-Risk Youth</i>	<i>Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica</i>	<i>Shifting Boundaries</i>	<i>“Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia</i>
Autor			Hammond y Yung, 1991	Foshee et al., 1998	Wolfe et al., 2011	Ball et al., 2012	Díaz-Aguado et al., 2013	Taylor et al., 2013	Sánchez-Porro y González, 2017
Población	General		x	x	x		x	x	x
	Riesgo					x			
Metas	Aprender conocimientos sobre la violencia					x	x	x	
	Reducir abuso de sustancias				x		x		
	Evitar relaciones de abuso en pareja		x	x	x comportamiento sexual de alto riesgo	x		x	x
		dar y recibir <i>feedback</i> positivo o negativo	x						
	resolución problemas	x	x	x	x	x	x	x	

	Entrenar habilidades sociales	habilidades negociación	x		x			x
		búsqueda de ayuda		x				
		escucha activa			x			x
		habilidades comunicación			x	x		x
		Manejar la presión del grupo	x		x			
		Establecer límites						x
	Promover relaciones saludables entre iguales y pareja		x		x	x	x	x
Promover la igualdad de género			x	x		x	x	
<b>Evaluación</b>	Pre y post test		x			x	x	
	Pre y post test con grupo control			x	x			x
	Seguimiento			x				
	Conocimientos			x				
	Actitudes			x				
	Conductas			x	x	x		x
	Habilidades sociales		x	x		x		

#### **4.4. CARACTERÍSTICAS GENERALES Y ASPECTOS RELEVANTES DE LOS PROGRAMAS DE PREVENCIÓN ANALIZADOS.**

Los programas que han sido descritos en este capítulo muestran la efectividad que tienen las intervenciones dirigidas a la prevención de conductas violentas en adolescentes, desarrolladas en contextos educativos (Cerezo et al., 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Taylor et al., 2017; Wolfe et al., 2011). Además, se observa que la prevención de la violencia escolar y de pareja en adolescentes permite también reducir comportamientos disruptivos y mejorar el ajuste psicosocial de los y las adolescentes (Herkama et al., 2017; Rizzo et al., 2018). Las estrategias de prevención pueden, ciertamente, dividirse en tres niveles de actuación: primaria, secundaria y terciaria (Caplan, 1964; Espelage y Swearer, 2008). No obstante, la mayor parte de los programas de prevención revisados, desarrollados en contextos escolares, se dirigen a todo el alumnado y se ubican dentro de la prevención primaria. Estos programas se dirigen, por tanto, a población adolescente que, en su gran mayoría, todavía no ha experimentado el problema que se pretende evitar, centrándose en reducir los factores de riesgo y promoviendo y desarrollando en estos adolescentes comportamientos positivos (Luzón, Ramos, Recio y De la Peña, 2011). Al centrarse en la prevención primaria, los efectos de estos programas tienen un mayor alcance y un menor coste en recursos, que las intervenciones destinadas a paliar problemáticas ya detectadas (Bradshaw, 2015; Swearer, Espelage y Napolitano, 2009).

En esta misma línea, Cava (2016) y Díaz-Aguado (2005b) resaltan como el ámbito escolar es un contexto particularmente idóneo para el aprendizaje de valores pro-sociales, fundamentales para prevenir conductas disruptivas y violentas tanto en el presente como en el futuro. Por ello, es fundamental concienciar a los centros educativos de la eficacia de estos programas de prevención y, sobre todo, del hecho de que constituyen una inversión de tiempo que mejorará la convivencia escolar, las relaciones interpersonales y el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Cava, 2016; Eisner y Malti, 2012; Orpinas y Horne, 2006). Ciertamente, en referencia a la Educación Secundaria Obligatoria, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa en España, tiene como objetivo fomentar programas que potencien la convivencia entre el alumnado y la igualdad entre hombres y mujeres. Además, de acuerdo con el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la

Violencia de Género, aprobado en diciembre del 2006, la sensibilización y la prevención estarán encaminadas a *“mejorar la respuesta frente a la violencia de género”* y *“conseguir un cambio en el modelo de relación social”*. Por tanto, *“el trabajo preventivo no sólo debería entenderse desde la vertiente negativa, como un trabajo que permite evitar que algo ocurra, sino que también desde la vertiente positiva, como espacios y experiencias que permiten la reflexión y el desarrollo personal”* (Van der Veur, Vrethem, Titley y Tóth, 2007, p. 93). Siguiendo estos principios, es necesario trabajar en las escuelas desde el modelo de la coeducación que tiene como objetivo la educación para la paz, la no violencia y la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres (Venegas, 2017). Desde este marco, se demandan programas educativos para promover valores de igualdad, tolerancia y respeto, que deben ir más allá del mero establecimiento de la educación mixta (Martínez, Bonilla, Gómez y Bayot, 2008).

Por otra parte, puesto que la violencia escolar y la violencia de pareja son dos problemáticas con graves consecuencias psicosociales (Calvete et al., 2018; Östberg et al., 2018) y existen claros vínculos entre ambas, llegando a plantearse incluso la existencia de un patrón general de conductas agresivas en las relaciones interpersonales presente en algunos adolescentes (Foshee et al., 2011; Ovejero et al., 2013); sería conveniente el desarrollo de programas de intervención que aúnen ambos objetivos: la prevención de la violencia entre iguales y la prevención de la violencia en las relaciones de pareja. De hecho, como se puede observar en el análisis de los diferentes programas de prevención descritos, la mayor parte de los programas de prevención, tanto de la violencia escolar como de la violencia de pareja, tienen como objetivo prioritario el entrenamiento en habilidades sociales que permitan a los adolescentes crear relaciones interpersonales positivas y saludables. A estas habilidades y competencias vinculadas a una menor utilización de la violencia en relaciones interpersonales, los programas de prevención de la violencia de pareja añaden también como objetivos el trabajar las actitudes sexistas y los estereotipos de género, haciendo especial hincapié en la desigualdad de género, la influencia de la sociedad patriarcal y los mitos del amor romántico. No obstante, estos aspectos podrían también estar relacionados con la violencia entre iguales, o con un patrón general de dominio-sumisión en las relaciones interpersonales, puesto que se ha observado que el sexismo y la desconexión moral

están asociadas a mayores niveles de violencia entre iguales (Carrera-Fernández et al., 2018; Ovejero et al., 2013).

Teniendo en cuenta la revisión realizada de estos programas, así como también de las investigaciones previas que han relacionado la violencia escolar y la violencia de pareja en adolescentes, resulta evidente la conveniencia de poder disponer de programas de intervención en el contexto escolar dirigidos a la prevención conjunta de la violencia escolar y de la violencia en las primeras relaciones de pareja. Esta prevención conjunta ha sido considerada en algunos de los programas revisados previamente (Díaz-Aguado et al., 2013; Foshee et al., 1998; Hammond y Yung, 1991; Sánchez-Porro y González, 2017; Taylor et al., 2017; Wolfe et al., 2011). Sin embargo, en nuestro contexto, únicamente disponemos de un programa de prevención, con evaluación de su efectividad, dirigido a la prevención de la violencia de género y la violencia escolar entre iguales (Díaz-Aguado et al., 2013), si bien este programa no focaliza su atención en la violencia de pareja en adolescentes sino únicamente en la violencia de género.

Por tanto, es necesario desarrollar programas de prevención en el ámbito educativo, que cuenten con una metodología y una evaluación rigurosas y que contemplen modelos de prevención más eficaces considerando la realidad actual; una realidad en la que las nuevas tecnologías ocupan un lugar central en la vida social de los adolescentes. Por ello, los programas de prevención deberán centrar sus esfuerzos no sólo en la prevención de la violencia tradicional, sino también en la violencia que se producen en el mundo virtual (Cutbush, Williams, Miller, Gibbs y Clinton-Sherrod, 2018; Ortega-Barón et al., 2016). De hecho, estudios recientes sugieren la coexistencia de la violencia *online* y *offline* (Espinosa, 2018; Zweig et al., 2013).

Estas revisiones y estas reflexiones serán fundamentales para la consecución de un objetivo prioritario de esta Tesis, como es, la elaboración, implementación y evaluación de un programa de intervención para la prevención conjunta de la violencia escolar y la violencia de pareja en adolescentes. Así, a partir de estas revisiones, se ha elaborado el programa DARSÍ- *Desarrollando en Adolescentes Relaciones Saludables e Igualitarias*-, que será descrito en posteriores apartados de esta Tesis.

## CAPÍTULO 5.

# OBJETIVOS E HIPÓTESIS

La violencia escolar entre iguales y la violencia en parejas adolescentes son dos problemáticas de indudable gravedad, que mantienen conexiones entre sí y que parecen compartir algunas variables explicativas comunes (Cava et al., 2015; Cava et al., 2018; Garthe et al., 2018a; Ovejero et al., 2013). Además, el uso generalizado de la violencia como forma de resolver conflictos en diferentes contextos interpersonales conlleva graves consecuencias en esta etapa del ciclo vital (Cava et al., 2018; Garthe et al., 2018a) y se ha vinculado a una posible trayectoria persistente en las conductas desadaptadas (Baxendale, Cross y Johnston, 2012). No obstante, a pesar de los vínculos constatados entre la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, la investigación actual sobre los perfiles de los adolescentes implicados en ambas formas de violencia y sobre los vínculos entre ambas problemáticas es todavía escasa. Por ello, consideramos necesaria una mayor profundización en el estudio de las relaciones entre ambos tipos de violencia. Además, convendría también desarrollar estrategias para su prevención conjunta, asumiendo los vínculos existentes entre ambas formas de violencia. Teniendo en cuenta estas consideraciones, en el desarrollo de esta Tesis se plantearon los siguientes **objetivos generales**:

- 1) *Analizar las relaciones entre violencia escolar entre iguales y violencia de pareja en adolescentes, explorando variables personales, familiares, escolares y sociales que pueden estar vinculadas con ambas formas de violencia; así como posibles diferencias en función del sexo del adolescente.*
- 2) *Elaborar, implementar y evaluar un programa de intervención en el contexto escolar para la prevención conjunta de ambas problemáticas.*

### 5.1. OBJETIVO GENERAL 1

En relación con el primer objetivo general de esta Tesis, se plantean los siguientes objetivos específicos e hipótesis:

**OBJETIVO ESPECÍFICO 1:** *Conocer la prevalencia de los distintos tipos de violencia de pareja y violencia escolar entre iguales, tanto ejercida como sufrida por los adolescentes.*

La etapa de la adolescencia se caracteriza por la relevancia y consolidación que adquieren las relaciones con los iguales y la pareja (Estévez et al., 2009; Oliva, 2011; Zeifman y Hazan, 2008). Sin embargo, no todos los adolescentes mantienen relaciones interpersonales saludables e igualitarias. De hecho, en la actualidad, las investigaciones muestran una elevada prevalencia de la violencia entre iguales y de pareja (Kliem et al., 2018; Lee et al., 2018). Por consiguiente, es importante conocer qué conductas concretas de violencia ejercen y sufren en mayor medida los adolescentes, tanto chicos como chicas, en sus relaciones con los iguales y en sus relaciones de pareja; así como conocer posibles diferencias en función del sexo.

**HIPÓTESIS 1.** Respecto a la violencia escolar entre iguales, considerando investigaciones previas, se espera una menor prevalencia de las agresiones físicas (*manifiestas*), siendo éstas ejercidas y sufridas en mayor medida por los chicos, y siendo similar la implicación de chicos y chicas en las agresiones entre iguales, ejercidas y sufridas, de tipo verbal y de tipo relacional.

**HIPÓTESIS 2.** En relación con la violencia de pareja, y en línea con estudios previos, se espera una prevalencia elevada, sobre todo de la violencia de tipo verbal-emocional ejercida y sufrida, tanto en chicos como en chicas.



**OBJETIVO ESPECÍFICO 2:** *Analizar las correlaciones entre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja (y algunas variables personales, familiares, escolares y sociales posiblemente vinculadas a ambas) en chicos y chicas adolescentes.*

Tanto la violencia escolar entre iguales como la violencia de pareja en adolescentes se caracterizan por establecerse un patrón de dominio-sumisión entre el agresor y la víctima (Ferreira, 1995; Olweus, 1993). Además, en ambos tipos de violencia se incluyen conductas de agresión manifiesta -confrontación directa con la víctima con la intención de causarle daño- y de agresión relacional o indirecta – actuando de forma indirecta sobre la víctima dañando su círculo de amistades o extendiendo rumores maliciosos- (Fernández-Fuertes et al., 2006; Leen et al., 2013; Povedano, 2013; Zych et al., 2017). Ciertamente, los adolescentes que comiencen a resolver conflictos con sus iguales de forma violenta podrían utilizar estas mismas estrategias para resolver conflictos en sus relaciones de pareja (Pepler et al., 2008). A pesar de la importancia de ambas relaciones, con los iguales y con la pareja, en la etapa de la adolescencia (Estévez et al., 2009; Furman et al., 2009; García-Madruga y de Val, 2010; Oliva, 2011; Zeifman y Hazan, 2008), los vínculos entre la violencia en ambos tipos de relaciones no han sido analizados en profundidad (Cava et al., 2015; Cava et al., 2018; Debnam et al., 2014; Ovejero et al., 2013). Por tanto, es necesario ahondar en el análisis de las conexiones entre ambas, en chicos y chicas adolescentes.

**HIPÓTESIS 3.** Se plantea la existencia de correlaciones significativas, tanto en chicos como en chicas, entre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, así como también la existencia de variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad percibida), relacionadas con ambos tipos de violencia.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 3:** *Analizar posibles diferencias en variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad), entre los **adolescentes con mayor y menor implicación en la violencia escolar entre iguales**, tanto ejercida como sufrida, elaborando perfiles psicosociales de agresores, víctimas y víctimas-agresivas.*

Las investigaciones que analizan la violencia escolar entre iguales han establecido perfiles de agresores y de víctimas, y de adolescentes implicados en el doble rol de víctima-agresiva (Lee et al., 2018; Povedano et al., 2012; Stattin y Latina, 2018). En este sentido, se ha constatado que los adolescentes implicados en el rol de víctima-agresiva presentan peor ajuste psicosocial que víctimas y agresores (Gómez-Ortiz et al., 2017; Povedano et al., 2012; Stattin y Latina, 2018). Sin embargo, también es necesario tener en cuenta la frecuencia de la implicación de los adolescentes en estos roles, puesto que los adolescentes implicados frecuentemente en conductas agresivas muestran un peor ajuste psicosocial (Eastman et al., 2018; Goldbach et al., 2018). Por ello, en esta investigación se tendrá en cuenta no sólo el rol del adolescente como víctima, agresor o víctima-agresiva, sino también la frecuencia de su implicación en estos roles, diferenciando entre una implicación ocasional y una implicación frecuente.

**HIPÓTESIS 4.** Los adolescentes implicados con mayor frecuencia en situaciones de violencia escolar entre iguales, ya sea como víctimas, agresores o víctimas-agresivas, mostrarán peor ajuste psicosocial, medido a través de diversos indicadores personales, familiares y sociales.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 4:** *Analizar posibles diferencias en variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad), entre los **adolescentes con mayor y menor implicación en la violencia de pareja**, tanto ejercida como sufrida, elaborando perfiles psicosociales de agresores, víctimas y víctimas-agresivas.*

La violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia, a diferencia de la violencia en pareja adultas, se caracteriza por una elevada bidireccionalidad, si bien las agresiones mutuas en estas parejas son en muchos casos ocasionales y se encuentran vinculadas a formas torpes de cortejo (Carrascosa et al., 2018b; Cava et al. 2015; Viejo et al., 2016). Los adolescentes implicados de forma frecuente en situaciones de violencia de pareja muestran mayores dificultades de adaptación y un peor ajuste psicosocial (Carrascosa et al., 2016, 2018b; Cava et al., 2018; Choi et al., 2017), por lo que es fundamental diferenciar entre los diferentes niveles de implicación en este tipo de violencia (frecuente u ocasional), así como también considerar posibles diferencias entre chicos y chicas que desempeñan únicamente un rol de agresor, de víctima o de víctima-agresor. Estos aspectos apenas han sido considerados en la investigación previa, por lo que es necesario profundizar en su estudio.

**HIPÓTESIS 5.** Los adolescentes implicados con mayor frecuencia en situaciones de violencia de pareja, ya sea como víctimas, agresores o víctimas-agresivas, mostrarán un peor ajuste psicosocial, medido a través de diversos indicadores personales, familiares y sociales.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 5:** *Elaborar un perfil psicosocial de los adolescentes implicados en ambas formas de violencia, diferenciando entre estos adolescentes y aquellos implicados únicamente en **violencia escolar entre iguales**, únicamente en **violencia de pareja**, y no implicados en ninguna forma de violencia.*

Son escasos los estudios en los que se han analizado variables personales, familiares, escolares y sociales relacionadas con la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, considerando conjuntamente tanto estas variables como ambas formas de violencia (Cava et al., 2018; Garthe et al., 2018a). De hecho, las características psicosociales de los adolescentes que muestran un perfil de agresor o de víctima tanto en las relaciones con sus iguales como con su pareja no han sido suficientemente explorados. Debido a la escasez de investigaciones en esta línea, sería conveniente profundizar en las características psicosociales de los adolescentes implicados en ambos tipos de

violencia. Una mayor profundización en el conocimiento de estas características podría ser de especial utilidad para el diseño de programas de intervención que permitan su prevención conjunta.

**HIPÓTESIS 6.** Los adolescentes que están implicados tanto en situaciones de violencia entre iguales como de violencia de pareja, ya sea como víctimas y/o como agresores, mostrarán un peor ajuste psicosocial, medido a través de diversos indicadores personales, familiares y sociales.

## 5.2. OBJETIVO GENERAL 2

El segundo objetivo general de esta Tesis (*“Elaborar, implementar y evaluar un programa de intervención en el contexto escolar para la prevención conjunta de ambas problemáticas”*) se desglosa en los siguientes objetivos específicos e hipótesis.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 6:** *Elaborar e implementar un programa de intervención en el contexto escolar (programa DARSI) con la finalidad de prevenir en los adolescentes la violencia entre iguales y en sus primeras relaciones de pareja (offline y online) y favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales más saludables e igualitarias.*

Aunque en el ámbito internacional existen diversos programas dirigidos a la prevención conjunta de la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes (Taylor et al., 2017; Wolfe et al., 2011), esta posibilidad apenas ha sido sugerida en nuestro contexto cultural. Por otra parte, sí que existen en nuestro contexto cultural diversos programas dirigidos a la prevención de la violencia entre iguales en contextos escolares (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Herkama y Salmivalli, 2017), y también algunas experiencias de prevención de la violencia de pareja en adolescentes (Muñoz et al., 2013; Rizzo et al., 2018). Para la elaboración del programa DARSI (*Desarrollando en Adolescentes Relaciones Saludables e Igualitarias*), se revisará previamente estos programas de intervención nacionales e internacionales, y se tendrán en cuenta los resultados obtenidos en la primera parte de esta investigación en relación con las variables psicosociales vinculadas con ambos tipos de violencia.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 7:** *Analizar en la fase pre-test (Tiempo 1) la homogeneidad entre los grupos de intervención y de control en las variables sociodemográficas (edad, sexo, curso académico, nivel educativo de los padres, situación laboral de los progenitores, con quién conviven, número de hermanos) y en las variables objeto de estudio (violencia hacia los iguales -manifiesta y relacional-, victimización de los iguales, cyberbullying, violencia de pareja, ciberviolencia de pareja, autoconcepto, empatía -cognitiva y emocional-, sexismo -hostil y benevolente-, estilo de comunicación interpersonal -asertivo y agresivo-, mitos del amor romántico, tolerancia al maltrato en la pareja, ideal del amor romántico, reconocimiento del maltrato en la pareja, estereotipos de género y control de la ira).*

**HIPÓTESIS 7.** No se encontrarán diferencias significativas en las variables analizadas en los diferentes grupos, control e intervención, en la fase pre-test (Tiempo 1).

**OBJETIVO ESPECÍFICO 8.** *Analizar si existen, después de la intervención (Tiempo 2), diferencias significativas entre los grupos de intervención y de control en las variables objeto de estudio.*

**HIPÓTESIS 8.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conductas agresivas hacia los iguales -manifiestas y relacionales- y en victimización de los iguales en comparación con los grupos control.

**HIPÓTESIS 9.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en *cyberbullying* y cibervictimización, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 10.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en violencia de pareja, ejercida y sufrida, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 11.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en ciberviolencia pareja, ejercida y sufrida, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 12.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en tolerancia a conductas de maltrato en la pareja, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 13.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en reconocimiento de maltrato en la pareja, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 14.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en actitudes sexistas, hostiles y benevolentes, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 15.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en estereotipos de género, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 16.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en creencias en mitos del amor romántico, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 17.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en ideales positivos del amor y puntuaciones menores en ideales negativos del amor en comparación con los grupos control.

**HIPÓTESIS 18.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en dificultades para controlar la ira, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 19.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en comunicación interpersonal asertiva y puntuaciones menores en comunicación interpersonal agresiva, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 20.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en autoconcepto -académico, social, emocional, familiar y físico-, que los grupos control.

**HIPÓTESIS 21.** El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en empatía -emocional y cognitiva-, que los grupos control.

## CAPÍTULO 6.

# DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA “DARSI”

### 6.1. FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA “DARSI”

#### *(DESARROLLANDO EN ADOLESCENTES RELACIONES SALUDABLES E IGUALITARIAS)*

El programa DARSI está basado en el *Modelo ecológico* (Bronfenbrenner, 2005), lo que implica considerar no sólo los factores personales sino también, en gran medida, tener en cuenta los factores sociales que pueden influir en la aparición y continuidad de la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes. Otro referente teórico básico en este programa es la *Psicología Positiva* (Lerner et al., 2005). Desde este enfoque se plantea la potenciación de todos aquellos aspectos que favorecen el bienestar psicológico de las personas, buscando alcanzar así niveles de desarrollo saludable cada vez mayores. Por ello, en este programa de intervención se promueve también la potenciación y la mejora de las habilidades y recursos personales y sociales de los adolescentes. Además, asumiendo el *Modelo de Responsabilidad Personal y Social* de Hellison (2003), se fomenta que los adolescentes asuman responsabilidad moral con respecto a sí mismos y a los demás, desarrollando en ellos conductas de ayuda, empatía y apoyo hacia las víctimas.

Para el diseño y elaboración de este programa de intervención se han revisado

previamente programas de prevención de la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes. Asimismo, se han tenido en cuenta diversos estudios previos, así como también los resultados obtenidos previamente en relación con el primer objetivo general de la presente Tesis Doctoral y que indican qué variables personales, familiares, sociales y escolares están vinculadas con la violencia escolar entre iguales y de pareja en adolescentes. Teniendo en cuenta todos estos aspectos, el diseño de este programa se ha dirigido hacia tres aspectos básicos:

- (1) *Informar y sensibilizar a los adolescentes sobre todas las formas de violencia.*
- (2) *Reflexionar sobre estereotipos de género, mitos del amor romántico y actitudes sexistas.*
- (3) *Desarrollar y potenciar en los adolescentes sus recursos personales y sociales.*

### **1.1. La importancia de la información y la sensibilización**

El programa DARSI tiene como prioridad informar y sensibilizar a los adolescentes sobre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja, offline y online, para que los adolescentes sean capaces de reconocer este tipo de conductas y sean parte activa de la solución. Ciertamente, en relación con la violencia de pareja en adolescentes, se asumen en este programa los planteamientos señalados desde el Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género (2006, p. 5) que considera que la sensibilización ha de realizarse “*dotando a la sociedad de los instrumentos cognitivos necesarios para que sepan reconocer cuándo se inicia o se está ante un proceso de violencia y qué papel asumen las mujeres y los hombres como víctimas y agresores*”.

Así, el primer paso para la prevención es que los adolescentes sean conscientes de la existencia de la violencia de pareja y de la violencia entre iguales, que sepan cuáles son sus causas y sus consecuencias, y hacerles sentirse parte implicada en su erradicación. Además, esta sensibilización y concienciación es un paso necesario para que los alumnos adquieran e interioricen los aspectos a trabajar a continuación.



## 1.2. Analizando estereotipos, mitos y actitudes sexistas

Con frecuencia, los adolescentes se ven impregnados por mitos y creencias sobre el amor romántico adquiridos a través del proceso de socialización, que se convierten en estructuras cognitivas arraigadas y que provocan desigualdad en las relaciones de pareja (Kågesten et al., 2016; Reyes et al., 2016). Determinados estereotipos sobre los comportamientos, pensamientos y sentimientos que corresponden a chicos y chicas, mitos sobre el amor romántico y actitudes de sexismo directo, y a veces encubierto, están todavía muy presentes en muchos adolescentes e influyen en sus relaciones (Martínez, Navarro y Yubero, 2009; Ovejero et al., 2013; Zeigler-Hill et al., 2015).

De hecho, la teoría del sexismo ambivalente contempla la coexistencia de dos formas de sexismo, con diferente carga afectiva hacia la mujer. Así, junto al sexismo hostil, con una carga afectiva negativa y que se correspondería más con la concepción más tradicional del sexismo, coexistiría un sexismo benevolente, más reciente y con una carga afectiva más positiva y de cuidado y protección hacia la mujer que sería más difícil de detectar y que también afectaría a las relaciones entre chicos y chicas (Glick y Fiske, 2001). Ciertamente, estas creencias sexistas están relacionadas tanto con la violencia escolar entre iguales como con la violencia de pareja en adolescentes (Carrera-Fernández et al., 2013; Ferragut et al., 2017). Así, ambos tipos de sexismo serán analizados con los adolescentes en el desarrollo de este programa.

Asimismo, se ha constatado que los adolescentes mantienen creencias tales como considerar que los celos son una prueba de amor, que la media naranja existe, o que el amor es sinónimo de sufrimiento... (Rodríguez-Castro et al., 2013).

Por otra parte, y puesto que una fuente esencial en la transmisión de valores y normas son los medios de comunicación, y que muchos de estos valores transmitidos por estos medios pueden llevar a los adolescentes a adquirir y justificar ciertas conductas violentas, en nuestro programa se cuenta con actividades que trabajan estos factores (Benalcázar-Luna y Venegas, 2017; Masanet et al., 2018).

### **1.3. Desarrollando y potenciando habilidades básicas y recursos personales y sociales**

Una limitación existente en muchos programas de prevención de la violencia de pareja en adolescentes es el hecho de centrarse exclusivamente en la desigualdad de género como causa de esta violencia. En estos programas se trabajan los mitos, estereotipos y actitudes sexistas en los adolescentes, pero no se dedica suficiente atención a incidir en otras variables directamente relacionadas con la violencia en parejas adolescentes, como son la carencia de habilidades comunicativas, de empatía o de habilidades para la resolución positiva de conflictos. Además, una focalización exclusiva en la desigualdad de género y el culpabilizar a los chicos y/o a las víctimas puede producir confrontación y rechazo, sobre todo si se trabaja con grupos mixtos (Jaffe et al., 1992; Schewe, 2002). Por otra parte, en la violencia de pareja en adolescentes, chicos y chicas muestran niveles similares y elevados de agresiones a la pareja, sobre todo en el caso de las agresiones verbales (Carrascosa et al., 2016; Muñoz-Rivas et al., 2007). Es, por tanto, fundamental mantener presente este hecho en el desarrollo de programas de prevención.

Por otra parte, la potenciación en todos los adolescentes, chicos y chicas, de recursos personales y sociales tales como la autoestima, la empatía, la asertividad o la inteligencia emocional, puede prevenir tanto la violencia escolar entre iguales como la violencia de pareja; puesto que ambos tipos de violencia parecen compartir una base común de factores de riesgo (Cava et al., 2015; Foshee et al., 2014; Kaufman-Parks et al., 2018; Vivolo-Kantor et al., 2016). Además, al centrarnos en la potenciación de estos recursos no sólo buscamos prevenir las distintas formas de violencia entre adolescentes, sino también favorecer su desarrollo personal y su capacidad para establecer relaciones más saludables y positivas con sus iguales. A este respecto, consideramos importante que el trabajo preventivo de la violencia de pareja y entre iguales no se realice manteniendo una visión negativa de los problemas, centrada sólo en evitarlos, sino que se mantenga un enfoque positivo y centrado en crear experiencias que lleven al crecimiento y el desarrollo personal.

## 6.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA “DARSI”

*El objetivo general del programa DARSI es prevenir la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, potenciando sus habilidades y recursos personales y sociales y favoreciendo que desarrollen relaciones igualitarias, saludables y enriquecedoras.*

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Sensibilizar al alumnado participante hacia todas las formas de violencia de pareja y de violencia escolar.
2. Incrementar su conocimiento sobre las diferentes formas de violencia: física, psicológica y sexual.
3. Favorecer su capacidad para identificar las diferentes fases del ciclo de violencia en la pareja, así como los indicadores tempranos de una relación de abuso.
4. Mostrar al alumnado los mitos del amor romántico y los estereotipos de género, y proponer creencias que propicien relaciones más positivas y saludables.
5. Propiciar que el alumnado sea capaz de detectar y combatir las actitudes y creencias que les llevan a justificar las conductas violentas.
6. Mejorar el autoconcepto del alumnado, favoreciendo su aceptación personal y propiciando una autoestima positiva.
7. Facilitar que el alumnado sea capaz de aprender a identificar sus propias emociones y las de los otros, desarrollando así la empatía.
8. Desarrollar en el alumnado habilidades de comunicación asertiva e incrementar su conocimiento sobre los derechos asertivos, como forma de empoderamiento en sus relaciones.
9. Entrenar al alumnado en el desarrollo de habilidades de resolución positiva de conflictos.

### 6.3. DESCRIPCIÓN BREVE DE LOS MÓDULOS Y ACTIVIDADES DEL PROGRAMA “DARSI”

En este apartado se explica cada uno de los módulos y actividades que componen el programa DARSI. Para ello, en primer lugar, se presentan los objetivos de cada una de las 12 actividades, integradas en 5 módulos diferentes (Tabla 6.1). En segundo lugar, se detalla brevemente la metodología y descripción de cada actividad.

Tabla 6.1. Estructura del Programa: Módulos, actividades y objetivos actividades

MÓDULOS	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE CADA ACTIVIDAD
<b>I. PRESENTÁNDONOS Y CONCEPTUALIZANDO</b>	<i>1. Rompiendo el Hielo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer a los integrantes del grupo (o conocerlos más)</li> <li>• Pensar en sus habilidades personales.</li> <li>• Crear un clima positivo en el grupo.</li> </ul>
	<i>2. Historias de violencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar al alumnado participante hacia todas las formas de violencia de pareja, y entre iguales.</li> <li>• Conocer las diferentes formas de violencia: física, psicológica y sexual.</li> </ul>
<b>II. EL CICLO DE LA VIOLENCIA</b>	<i>3. Cortometrajes.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las diferentes fases del ciclo de la violencia y los indicadores tempranos de una relación de abuso.</li> </ul>
	<i>4. Cortando el ciclo de la violencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detectar los pensamientos que nos llevan a justificar las conductas violentas.</li> <li>• Combatir los pensamientos que nos llevan a justificar las conductas violentas</li> </ul>
<b>III. MITOS Y ESTEREOTIPOS</b>	<i>5. Medios de comunicación y publicidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los estereotipos de género.</li> <li>• Comprender cómo los medios de comunicación pueden influir en nuestras creencias.</li> <li>• Aumentar la reflexión y el pensamiento crítico sobre los estereotipos.</li> <li>• Proponer creencias que lleven a relaciones más positivas y saludables.</li> </ul>
	<i>6. Mi media naranja</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprender los mitos del amor romántico</li> <li>• Aumentar la reflexión y el pensamiento crítico sobre los mitos en la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja.</li> </ul>
<b>IV. CONOCIÉNDONOS Y ACEPTÁNDONOS POSITIVAMENTE</b>	<i>7. Mi sol (actividad realizada a lo largo de todo el programa)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento propio</li> <li>• Capacidad de plasmar de un modo plástico y visual la imagen de sí mismos.</li> <li>• Desarrollar la identidad personal.</li> <li>• Comprobar la evolución de la autoestima</li> </ul>
	<i>8. Mi nombre en positivo, aceptación del grupo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar sus cualidades positivas</li> <li>• Sentirse valorados por sus compañeros</li> </ul>
	<i>9. Anunciándonos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciar su autoconocimiento</li> <li>• Aprender a valorar positivamente a sus compañeros</li> <li>• Sentirse valorados por sus compañeros.</li> <li>• Compartir y compatibilizar sus habilidades con las de sus compañeros para propiciar el trabajo en grupo.</li> <li>• Potenciar las habilidades de cooperación y negociación.</li> </ul>
<b>V. HABILIDADES PARA RELACIONARNOS POSITIVAMENTE</b>	<i>10. Jugando a ser asertivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer qué es la asertividad.</li> <li>• Aprender a comunicarse de forma asertiva.</li> </ul>
	<i>11. Empatizando</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a reconocer las propias emociones y las de los otros.</li> <li>• Desarrollar la empatía emocional.</li> </ul>
	<i>12. Resolución positiva de conflictos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer las diferentes técnicas de resolución de conflictos y aplicarlas a historias reales.</li> <li>• Entrenar habilidades de comunicación y escucha activa.</li> </ul>

Las actividades del programa DARSI fueron realizadas durante el horario de tutorías y en la clase habitual de los alumnos. Las sesiones se estructuraron en tres momentos: la primera parte de la sesión consistía en la explicación teórica de los contenidos básicos a trabajar; en la segunda parte se realizaba una actividad basada en metodologías activas y participativas (estudios de caso, *role-playing*, dinámicas de grupo, *brainstorming*); en la última parte de la sesión los alumnos reflexionaban guiados por la implementadora sobre lo que habían aprendido, y se les pedía como tarea para casa que lo escribieran. También, al final de cada sesión, se pedía a los alumnos que pensarán una cualidad o habilidad positiva de sí mismos. Cada sesión tiene una duración aproximada de unos 50 minutos.

A continuación, se describen de forma breve cada una de las actividades que componen el programa DARSI.

---

### • **MÓDULO I. PRESENTÁNDONOS Y CONCEPTUALIZANDO**

---

Este módulo consta de dos actividades, que se desarrollan en dos sesiones diferentes. El **objetivo** común de estas dos actividades es la creación de un **clima positivo** en el grupo e iniciar el desarrollo del programa, **comenzando por la reflexión** con los adolescentes sobre la violencia y sus diferentes formas.

#### ***Actividad 1: Rompiendo el Hielo***

El programa DARSI comienza con una actividad que tiene como objetivo crear un clima positivo y de confianza en el grupo. Para ello, la persona encargada de implementar el programa debe presentarse a sí misma y debe presentar el programa. Un ejemplo de presentación podría ser el siguiente:

*“Buenos días a todos y todas, soy X, trabajo como X, y durante las siguientes 12 sesiones de tutorías voy a realizar con vosotros un programa para que podamos trabajar temas que, seguro que son de vuestro interés, como son, las relaciones con vuestros amigos, y con vuestras parejas, y también cómo os relacionáis con ellos a través de las nuevas tecnologías. El objetivo último es que aprendáis a relacionaros de forma saludable, aprendiendo a resolver conflictos de forma positiva. Todo el*

*programa cuenta con actividades en las que vosotros seréis los protagonistas, y las explicaciones cuentan con material audiovisual: vídeos, imágenes...y siempre quiero contar con vuestras experiencias, y vuestras opiniones. Por ello, lo que realmente importa es lo que vosotros conozcáis, y sepáis, podéis interrumpir y comentar lo que necesitéis. También os dejo mi email por si queréis preguntarme alguna cosa relacionada con lo que vamos viendo...”*

Después de realizar una breve presentación, les explicamos que queremos conocerlos y que queremos saber su nombre y algunas de sus características positivas. Así, cada alumno pondrá en un folio su nombre, una habilidad personal, y un dibujo que le identifique. Para ello les facilitaremos una hoja con características positivas, para que les sea más fácil detectar su habilidad. Cada alumno lee su nombre, su habilidad, y explica por qué ha elegido ese dibujo. La persona encargada de dirigir la actividad también participa en la misma, para mejorar así el conocimiento mutuo y el clima del grupo. Seguidamente, todos los alumnos colocan visiblemente los folios en sus respectivas mesas, y esta será su identificación durante todo el programa.

Es recomendable que el implementador del programa también realice la actividad con los alumnos.



*Figura 6.1. Ejemplo de la actividad: Rompiendo el hielo.*

### ***Actividad 2: Historias Violentas***

Después de realizar la actividad 1, se comienza la actividad 2 realizando una explicación a los alumnos utilizando diapositivas sobre los diferentes tipos de violencia y se hará hincapié en la gravedad de todos ellos. Además, se intentará hacer ver a los alumnos que también existen observadores de estas situaciones de violencia y se remarcará el papel que estos pueden desempeñar en la solución de estas problemáticas, insistiéndoles en la tolerancia cero que todos debemos mantener hacia este tipo de conductas violentas.

Después, se facilitan a los adolescentes historias cercanas a ellos (ejemplo Figura 6.2) sobre los diferentes tipos de violencia explicados, con el objetivo de que los detecten, piensen qué consecuencias pueden tener para la víctima y para el agresor, y analicen qué conductas pueden realizar los protagonistas de la historia para solucionar esta situación (Urruzola, 2005):

- *¿Qué tipo o tipos de violencia de pareja o escolar observáis?*
- *¿Qué consecuencias puede tener esta violencia para víctima y agresor?*
- *¿Qué pueden hacer los protagonistas para solucionar esta situación?*
- *¿Existen recursos en el instituto, el municipio y en la sociedad para poder abordar esta problemática? ¿Cuáles?*

Como **tarea para casa** se le pide que piensen en alguna serie de televisión, en alguna película o en algún libro que hayan leído donde aparezca algún caso similar a los que han sido trabajados en clase

**Sugerencia:** Los nombres de los personajes de las historias, en caso de coincidir con el nombre de algún alumno/a de clase, sería conveniente que se cambiaran con el fin de que ningún alumno o alumna puede verse reflejado en la historia.

Figura 6.2. Ejemplo de historias de la Actividad 2.

HISTORIA DE CANDY Y BENTON
<p><i>Candy cuenta su historia con lágrimas en los ojos, todavía con miedo... Un día conocí al chico de mis sueños, Benton. Él me pidió salir, y comenzamos a quedar. Esos primeros meses fueron maravillosos, nervios por verle, ganas de que me diera un beso, ganas de que me abrazara, me acariciara... Todo parecía perfecto, él era una persona muy detallista, casi todas las tardes me traía un regalo: bombones, chuches, peluches... Yo dejé de salir con mis amigas, porque la mayor parte del tiempo la pasaba con él, y también bajo mi rendimiento en el insti... Todo esto llevo a tener broncas con mis padres, pero él me protegía, me quería...Una prueba de amor fue tatuarse mi nombre... El día del cumple de una amiga, que había verbena en el pueblo salimos de fiesta, y Benton no dejaba de vigilarme... y con unas copas de más llegó a gritarme delante de todos, e incluso a zarandearme... al día siguiente, él me llamó arrepentido... me dijo que no podía aguantar verme con otros chicos, que se ponía muy celoso. Yo le entendí y le perdoné. Encima esa tarde me trajo un ramo de flores y una carta donde expresaba su amor por mí. Mis amigas insistieron en que debía cortar la relación, pero yo continué... me alejé de ellas, y todo siguió a peor....</i></p>



---

• **MÓDULO II. EL CICLO DE LA VIOLENCIA**

---

Este módulo consta de dos actividades, que se desarrollan en dos sesiones diferentes. El **objetivo** común de estas dos actividades es la *reflexión* con los adolescentes sobre las *fases de la violencia de pareja*, cómo detectar situaciones de abuso en la pareja y cómo *combatir los pensamientos que justifican* las diferentes formas de violencia.

**Actividad 3: Cortometrajes**

Esta actividad comienza con una breve explicación sobre el ciclo de la violencia de pareja, en el que se hará hincapié en las primeras señales de violencia: celos, control, insultos... que son las que suelen sufrir más frecuentemente los adolescentes. Asimismo, se explica que estas conductas pueden ir aumentando en gravedad hasta producirse el asesinato. Para ello, utilizamos dos cortometrajes del Ministerio de Igualdad, “*Sin pensarlo dos veces*”, y “*Sin razón*”, en los que se puede ver fácilmente este ciclo de la violencia. Además, también se realizará el visionado de un vídeo de Globomedia, titulado: “*Si tu chico te da miedo, cuéntalo*”. Con estos vídeos se facilita que los adolescentes puedan hablar sobre soluciones a este tipo de problemática, es decir, cómo creen ellos que pueden cortar el ciclo de la violencia, que será la actividad 4.

Posteriormente, los alumnos tendrán que comentar qué fases del ciclo han observado en cada corto, y qué conductas y qué sentimientos están asociados a cada fase del ciclo en cada uno de ellos.

**Actividad 4: Cortando el ciclo de la violencia**

La actividad consiste en poner con post-it conductas y sentimientos que reflejen las diferentes fases del ciclo de la violencia: cada ciclo de la violencia es identificado con un color de post-it y cada grupo se centra en una de las fases (ver Figura 6.3).



Después, se ponen en común las reflexiones de cada grupo y se pegan en una cartulina común.

Finalmente, aprovechando la cartulina con las fases y los ejemplos de cada fase del ciclo de la violencia, los alumnos realizan por grupos un *brainstorming* sobre cómo se pueden solucionar estas situaciones. La persona encargada de guiar el grupo, irá explicando cómo la víctima queda enganchada en este ciclo, y matiza y da alternativas a las posibles soluciones que propongan los diferentes grupos.

Como **tarea para casa** les pedimos que para la próxima sesión busquen y traigan a clase revistas o anuncios donde aparezcan hombres y mujeres.

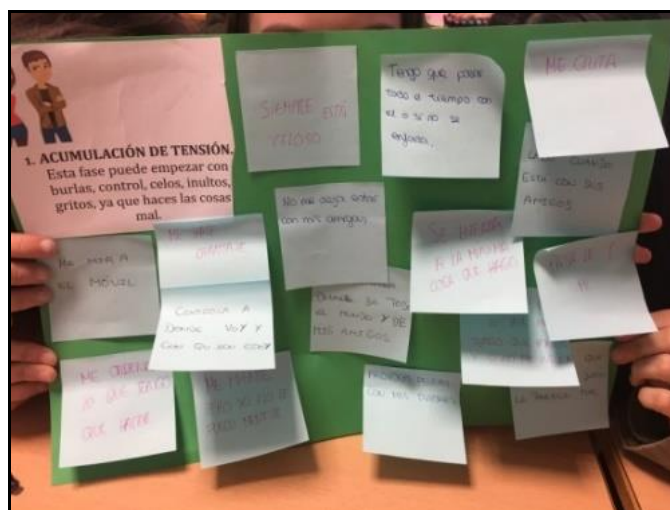


Figura 6.3. Ejemplo de la Actividad 4. Cortando el ciclo de la violencia

---

### • MÓDULO III MITOS Y ESTEREOTIPOS

---

Este módulo consta de dos actividades, que se desarrollan en dos sesiones diferentes. El **objetivo** común de estas dos actividades es la **reflexión** con los adolescentes **sobre los estereotipos** que existen sobre los comportamientos y sentimientos que corresponden a hombres y mujeres, y **sobre los mitos del amor romántico**.

#### **Actividad 5: Los medios de comunicación y la publicidad**

La actividad 5 comienza con una explicación sobre qué son los estereotipos de género y cómo nos influyen. Posteriormente, se visionan algunos vídeos de anuncios de

publicidad (aportados por el formador), y cada grupo reflexiona sobre los estereotipos y los mensajes que esos anuncios envían a los espectadores. También, opcionalmente, se puede trabajar en esta fase con alguno de los anuncios que los alumnos han traído a clase. Después, se realiza un debate en gran grupo donde se exponen todas las ideas.

Finalmente, se forman grupos de 4 o 5 alumnos, y cada grupo escribe en una cartulina los estereotipos que hayan encontrado en los anuncios que han traído a clase, pero reescribiéndolos de una forma positiva e igualitaria.

### ***Actividad 6: Mi media naranja***

Como en la actividad anterior, en primer lugar, se expone a los alumnos **los mitos sobre el amor romántico** (utilizando las diapositivas).

Posteriormente, se escucha alguna canción actual sobre una relación de pareja en la que estén presentes estereotipos de género y mitos del amor romántico, para analizar con los alumnos los mitos del amor romántico mediante estas canciones (Cortijo, 2009).

Una vez se ha escuchado la canción, se da a cada grupo una copia de la letra de las canciones y tendrán que analizarlas y modificar las frases que reflejen mitos del amor romántico y/o estereotipos de género. Finalmente, cada grupo lee a la clase su propuesta de alternativa no sexista a la letra de la canción que han analizado.

---

### **• MÓDULO IV CONOCIÉNDONOS Y ACEPTÁNDONOS POSITIVAMENTE**

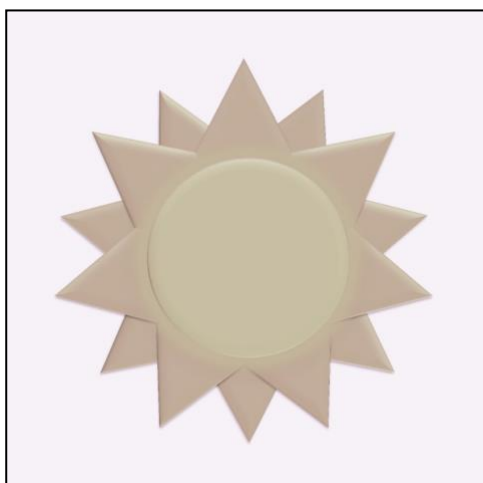
---

Este módulo consta de **tres** actividades. Una de ellas, “*Mi sol*”, se desarrolla a lo largo de todo el programa. No obstante, como su objetivo fundamental es incrementar el autoconocimiento y la reflexión sobre sí mismos, su descripción se ha incluido en este módulo. Las otras dos actividades restantes, “*Mi nombre en positivo*” y “*Anunciándonos*” se desarrollan en dos sesiones diferentes. El **objetivo** común de estas tres actividades es **potenciar en los adolescentes su autoestima**, favoreciendo un mayor autoconcepto positivo. Además, se busca también mejorar las relaciones entre los adolescentes participantes en el programa a través de la reflexión sobre las cualidades positivas que todas las personas tienen. Se trabaja, en este sentido, tanto un mayor conocimiento de los adolescentes de sus propias cualidades como también el saber

reconocerlas y valorarlas en los demás, favoreciendo así la *aceptación y el respeto mutuos*.

### ***Actividad 7: Mi sol***

Esta actividad se realiza desde la primera sesión hasta el final del programa. Se les entrega a los alumnos una ficha de un sol (Figura 6.4) y en cada rayo tienen que poner, al terminar cada sesión, algo positivo que ellos hayan sentido durante la sesión, algo que hayan aprendido o alguna característica positiva de ellos mismos. Para facilitarles que puedan pensar en alguna característica positiva propia, se les puede dar una ficha con ejemplos de cualidades personales.

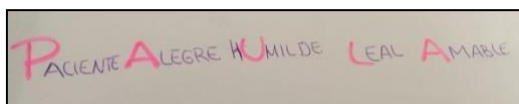


*Figura 6.4. Figura "Mi Sol"*

### ***Actividad 8: Mi nombre en positivo***

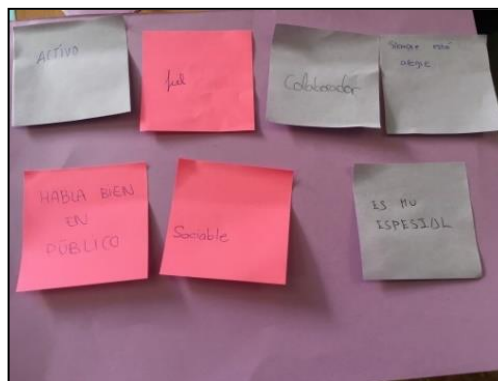
Esta actividad comienza con una explicación breve sobre qué es la autoestima. Una vez aclarado el concepto, se propone a los alumnos las siguientes tareas:

En primer lugar, cada alumno/a escribe su nombre y una característica positiva de sí mismo con cada una de las letras que componen su nombre (Figura 6.5). Para realizar esta actividad también se les puede facilitar una ficha con una lista de posibles cualidades personales.



*Figura 6.5. Ejemplo de la actividad mi nombre en positivo*

Seguidamente, se realiza un círculo con todos los miembros de la clase, o bien se puede dividir la clase en dos grupos. Después, se entrega a cada alumno una cartulina y varios pos-its. Una vez realizado esto, un alumno se pone en el centro del círculo y cada compañero tiene que pegarle en la cartulina un pos-it con una característica positiva de él o ella. Se ha de repetir esto con cada miembro del grupo (Figura 6.6). Una vez terminada la dinámica en grupo, cada alumno escribe como se han sentido y se lo entrega a la persona que dirige la dinámica.



*Figura 6.6. Ejemplo sobre el círculo en positivo*

### ***Actividad 9: Anunciándonos***

En primer lugar, se forman equipos de 5 personas y se reparten a cada equipo cartulinas, pinturas de colores, revistas...

Cada grupo de trabajo (cada equipo) tiene que crear su propio slogan y especificar las características que componen el grupo y qué cualidad positiva aporta cada uno de sus miembros al grupo. Se puede, opcionalmente, pedir a los alumnos que creen una “empresa” y piensen un logotipo, un slogan, un objetivo de la empresa y qué señalen qué cualidad positiva, habilidad o conocimiento aportará a esta “empresa” cada miembro del equipo/grupo. Si es necesario, se puede ayudar a algunos alumnos a pensar en sus cualidades, habilidades, destrezas. Posteriormente, se exponen al gran grupo (toda la clase) los trabajos creados (Ejemplo: Figura 6.7)

Finalmente, cada participante escribe cómo se ha sentido al realizar el trabajo, si se ha sentido reconocido por los otros miembros del grupo, si cree que ha aportado todas sus potencialidades...

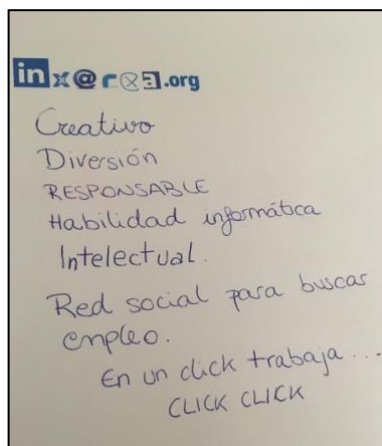


Figura 6.7. Ejemplo de la Actividad 9: Anunciándonos

---

- **MÓDULO V HABILIDADES PARA RELACIONARNOS  
POSITIVAMENTE**

---

Este módulo consta de **tres** actividades que se desarrollan en tres sesiones diferentes. El **objetivo** común de estas tres actividades es potenciar en los adolescentes participantes sus **competencias para relacionarse de forma positiva**. En concreto, se desarrollan sus habilidades comunicativas, su capacidad de **escucha activa**, su **empatía**, su **asertividad** y sus capacidades para la **resolución positiva de conflictos** interpersonales. Al favorecer estas competencias sociales en los adolescentes se pretende desarrollar en ellos recursos fundamentales que se les permitan crear y mantener relaciones sociales, de pareja y con sus compañeros, más saludables y enriquecedoras.

**Actividad 10: Jugando a ser asertivos**

En primer lugar, se describen los diferentes estilos de comunicación que podemos utilizar: asertivo, agresivo y pasivo. Posteriormente, en grupos de 5 personas se realiza un juego de mesa (ejemplo: Figura 6.8) con diferentes preguntas sobre los estilos de comunicación. Se incluyen también en el juego algunas tarjetas específicas con una breve descripción de una situación concreta para realizar un *role-playing*.

Cuando uno de los participantes en el juego cae en las casillas correspondientes a estas tarjetas de *role-playing*, debe llamar a la persona que está implementando el programa. En estas fichas dos integrantes del equipo representan el *role-playing*, y el implementador del programa junto con el resto de los participantes actúan como observadores. Al finalizar el juego, cada grupo representa en el aula uno de los *role-playing* que han surgido durante el desarrollo del juego y comenta cómo se han sentido.

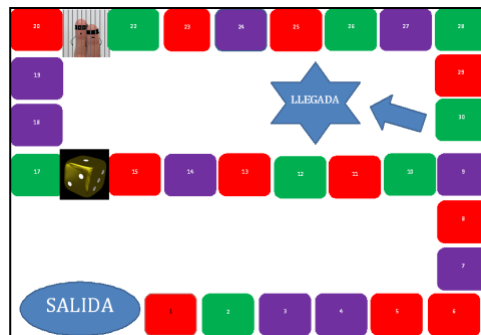


Figura 6.8. Ejemplo tablero: Jugando a ser asertivos.

### ***Actividad 11: Empatizando con...***

#### ***1ª parte de la actividad: La caja empática***

- *Empatizando con la víctima.* Pedimos a los adolescentes que escriban en un papel alguna situación en la que hayan sentido una emoción intensa: alegría, tristeza, ira, sorpresa... De forma anónima, echan su papel (en el que se describe esta situación) en una caja (nuestra “caja empática”), y después la persona que dirige el grupo va extrayendo cada situación, la va leyendo, y los alumnos van respondiendo a las siguientes preguntas:

*¿Qué sentirías tú en ese momento?, ¿Qué harías?, ¿Qué consecuencias tendría tu actuación?, ¿Qué otras formas de reaccionar podrían haber?*

- *Reflexión sobre el apoyo a la víctima:* Posteriormente, los alumnos pueden introducir en la caja qué sentimientos y emociones han sentido cuando han observado a una persona que ha sido víctima de una agresión, y si piensan que podrían haberle ayudado de alguna manera diferente después de haber realizado las actividades previas del programa.

**2ª parte de la actividad: Las etiquetas.** Se forman grupos de 5 personas. La persona que dirige el grupo, pega a cada persona en la frente una etiqueta con un calificativo: tímido, alegre, amigable, empollón, agresivo, piojoso, huele mal... A continuación, se les pide que actúen con cada compañero de acuerdo a la etiqueta que lleva en la frente, pero en ningún momento se puede desvelar a la persona lo que lleva puesto.

Trascurrido un tiempo, cada persona debe comentar cómo se ha sentido y qué etiqueta cree que lleva puesta, para llegar a la reflexión de cómo se pueden sentir las personas cuando las tratamos y las etiquetamos de forma negativa o positiva.

### ***Actividad 12: Resolución positiva de conflictos***

En primer lugar, se realiza *un debate* en pequeños grupos de 5 o 6 alumnos sobre la definición de conflicto y, posteriormente, se pone en común en toda la clase la idea que cada grupo tiene sobre qué es un conflicto. Una vez realizado este debate inicial, mediante la diapositiva “¿Qué es el conflicto?” se explica y aclara a los alumnos el concepto de conflicto, comparándolo con las ideas que han dado previamente los diferentes grupos.

Posteriormente (utilizando las diapositivas), se explica a los alumnos *cómo tenemos que analizar un conflicto para poder solucionarlo*, y se reparte a cada alumno la ficha nº7.

A continuación, se *retoman las historias de la actividad 2* y se pide a los alumnos que analicen utilizando las estrategias de resolución positiva de conflictos explicadas las diferentes historias de la actividad 2. Pueden analizar todas las historias, o elegir sólo dos historias diferentes (una de violencia escolar y otra de violencia de pareja). También, puede ser la persona que realiza el programa la que elija dos, o más, historias para analizar.

Estas historias se pueden analizar conjuntamente con toda la clase, o bien formar grupos de 4 o 5 alumnos y asignar a cada grupo una historia diferente para que la analicen.

En la realización de esta actividad se debe remarcar el papel que los espectadores-observadores pueden tener en la solución de conflictos escolares y de pareja. El implementador del programa debe animar a los adolescentes a denunciar y a

no tolerar este tipo de situaciones de violencia, dotando a los adolescentes de recursos para solucionarlos. Sería muy importante que los alumnos conociesen y utilizaran en esta actividad recursos y herramientas que tengan en el propio centro o en el municipio donde viven.

Finalmente, se comentan en la clase todas las historias que hayan sido analizadas y cómo se han sentido mientras realizaban esta actividad, si se han puesto en la piel de los personajes de la historia, y qué estilo de comunicación creen que han utilizado (asertivo, pasivo y/o agresivo) como parte de las estrategias de resolución de conflictos. Se analiza con los adolescentes las diferentes consecuencias que cada estrategia de resolución puede tener para todos los implicados, incluidos los observadores. Se puede elaborar una cartulina para cada historia analizada, con las diferentes soluciones que los adolescentes proponen en cada caso.

#### **6.4. MANUAL PARA LA CORRECTA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA (FORMACIÓN DEL PROFESORADO)**

El programa DARSI cuenta con un manual para su correcta implementación en el que se exponen de forma detallada todos los módulos y actividades anteriores. Asimismo, cuenta con una breve explicación teórica sobre conceptos que debe conocer la persona que implementa el programa para su correcta aplicación: *“La adolescencia: una etapa de numerosos cambios”*; *“Los amigos, el grupo de compañeros y las primeras relaciones de pareja”*; *“Problemas en las relaciones entre compañeros: el acoso escolar”*; *“Violencia en las primeras relaciones románticas”*. Además, el manual cuenta con anexos que incluyen todo el material necesario para ser fotocopiado por el profesor/a o persona implementadora durante el desarrollo de las actividades (Carrascosa et al., 2018a).

Para la implementación del programa deben seguirse los criterios metodológicos de constancia establecidos en investigaciones previas (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Para ello, se debe respetar la constancia espacio-temporal, realizando las actividades el mismo día de la semana, a la misma hora y en el mismo lugar; la constancia entre sesiones, con un mismo intervalo de tiempo entre sesiones, la constancia del implementador, debe ser la misma persona (con formación en el programa DARSI) la que implemente en un grupo todas las actividades; y la constancia



en la estructura de las sesiones: la primera parte de cada una de las sesiones consiste en la explicación teórica de los contenidos básicos a trabajar; en la segunda parte se realiza una actividad basada en metodologías activas y participativas (estudios de caso, role-playing, dinámicas de grupo, brainstorming); y, en la última parte de cada sesión los alumnos reflexionan guiados por el implementador sobre lo que han aprendido.

Durante todas las sesiones, contando con la participación activa del implementador del programa, se debe crear un clima positivo, de aceptación hacia todos los alumnos. Además, no se debe culpabilizar a los chicos por la desigualdad de género, ya que esto puede producir confrontación y rechazo en grupos mixtos (Jaffe et al., 1992; Schewe, 2002). Por otro lado, tomando como referencia el *Modelo de Responsabilidad Personal y Social* de Hellison (2003), se debe crear también un clima de ayuda hacia posibles víctimas, no culpabilizándolas y haciendo hincapié en que todos podemos ayudarlas y ser una parte activa en el cambio.

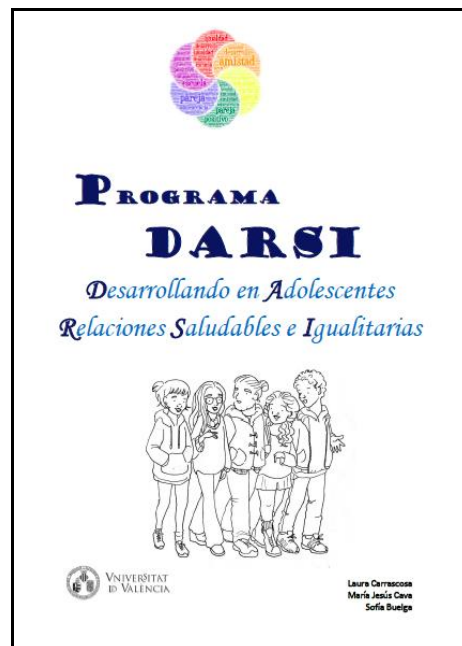


Figura 6.9. Manual Programa DARSI: Desarrollando en Adolescentes Relaciones Saludables e Igualitarias



# CAPÍTULO 7.

## MÉTODO

### 7.1. PARTICIPANTES

En esta investigación se ha contado con dos muestras de adolescentes. La primera muestra está formada por 1034 adolescentes, estudiantes de cuatro centros educativos de enseñanza secundaria y bachillerato de la Comunidad Valenciana, que participaron en la primera parte de esta investigación, centrada en el análisis de las relaciones entre la violencia escolar y la violencia de pareja en adolescentes y en las variables personales, familiares, escolares y sociales relacionadas con ambas formas de violencia. Por otra parte, se ha contado también en esta investigación con una segunda muestra de menor tamaño e integrada por 191 adolescentes, estudiantes de otros dos centros educativos de secundaria, con los que se evaluó la efectividad del programa de intervención desarrollado en este trabajo. A continuación, se describen las principales características sociodemográficas de ambas muestras.

#### 7.1.1. MUESTRA PRIMERA

La primera muestra utilizada en esta investigación está compuesta por 1034 adolescentes de ambos sexos (50.6% chicos y 49.4% chicas), y edades comprendidas entre los 12 y los 19 años, siendo similar la edad media de chicos ( $M = 14.33$ ;  $DT = 1.50$ ) y chicas ( $M = 14.57$ ;  $DT = 1.73$ ). Las escalas relativas a la relación de pareja únicamente fueron cumplimentadas por aquellos chicos y chicas que tenían una pareja en ese momento o que la habían tenido en los últimos 12 meses. Se indicó a los adolescentes que respondieran a estos ítems pensando en su última relación de pareja, caso de haber tenido varias relaciones durante el último año. Los adolescentes que cumplimentaron las escalas sobre su relación de pareja fueron 672 (325 chicos -48.4%-

y 347 chicas -51.6%-), y sus edades se situaron entre los 12 y 19 años ( $M = 14.45$ ;  $DT = 1.62$ ), con una edad media similar en chicos ( $M = 14.36$ ;  $DT = 1.48$ ) y chicas ( $M = 14.70$ ;  $DT = 1.65$ ). A continuación, se presenta una información más detallada de esta muestra, aportando datos específicos sobre el ciclo educativo cursado por los estudiantes, su edad y sobre algunas características sociodemográficas, tales como con quién conviven, nivel de estudios del padre y de la madre y situación laboral del padre y de la madre.

### *Centros Educativos participantes*

De los cuatro centros educativos participantes en este estudio, tres son de titularidad pública y uno es concertado. En la Tabla 7.1 se muestra la distribución (frecuencia y porcentaje) de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de cada uno de estos cuatro centros educativos.

*Tabla 7.1. Distribución de la muestra en los diferentes centros educativos*

CENTRO EDUCATIVO	Frecuencia (porcentaje)
IES 1	264 (25.5%)
IES 2	395 (38.2%)
IES 3	296 (28.6%)
*IES 4	79 (1.6%)
<b>TOTAL 1034 (100 %)</b>	

*\* Centro concertado*

### *Sexo del alumnado participante*

A continuación, en la Tabla 7.2 podemos observar la distribución por sexo de los alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato participantes en este estudio. En esta tabla se observa un porcentaje muy similar de chicos y chicas, siendo ligeramente superior el porcentaje de chicos (50.6% de la muestra).

*Tabla 7.2. Distribución de la muestra según el sexo*

	Frecuencia	Porcentaje
Chico	523	50.6 %
Chica	511	49.4 %
Total	1034	100 %

***Edad del alumnado participante***

En la Tabla 7.3 se muestra la distribución por edad de los estudiantes de ESO y Bachillerato que han participado en esta investigación (muestra primera). En esta tabla podemos observar que la mayoría de los alumnos tienen entre 13 y 15 años, siendo menores los porcentajes de alumnos con 18 años (3.3%) y con 19 años (0.9%).

Tabla 7.3. *Distribución de la muestra según la edad*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>12 años</b>	108	10.4 %
<b>13 años</b>	239	23.1 %
<b>14 años</b>	205	19.8 %
<b>15 años</b>	210	20.3 %
<b>16 años</b>	157	15.2 %
<b>17 años</b>	71	6.9 %
<b>18 años</b>	34	3.3 %
<b>19 años</b>	9	0.9 %
<i>datos perdidos</i>	1	0.1%
<b>Total</b>	1034	100 %

***Curso académico del alumnado participante***

En la Tabla 7.4 se muestra la distribución por curso académico (1º, 2º, 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato) de los alumnos. En esta tabla se puede observar un porcentaje similar de alumnos en los cuatro cursos de ESO, siendo inferior el porcentaje de estudiantes de Bachillerato (7.6 % estudian 1º de Bachillerato y 4.4 % estudian 2º de Bachillerato). Estos datos están relacionados con el número de alumnos matriculados en los estudios de Bachillerato, debido a la no obligatoriedad de estos cursos.

Tabla 7.4 *Distribución de la muestra primera según curso académico*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1º ESO</b>	212	20.5 %
<b>2º ESO</b>	251	24.3 %
<b>3º ESO</b>	229	22.2 %
<b>4º ESO</b>	216	20.9 %
<b>1º Bachillerato</b>	79	7.6 %
<b>2º Bachillerato</b>	46	4.4 %
<i>datos perdidos</i>	1	0.1%
<b>Total</b>	1034	100 %

***Nivel educativo del padre (muestra primera)***

La información relativa al nivel educativo de los padres puede observarse en la Tabla 7.5. Para recabar esta información, al alumnado se le ofrecieron distintas opciones de respuesta sobre el nivel de estudios del padre (*no lo sé, no tiene estudios, tiene estudios primarios -EGB-, tiene estudios medios -acabó el Bachillerato o Formación Profesional, o tiene estudios superiores -estudió en la Universidad-*). La mayoría de los padres tienen estudios primarios -EGB- (32.7%) o estudios medios -Bachillerato o Formación Profesional- (23.1%), siendo inferior el porcentaje de padres con estudios universitarios (10.6%) y todavía menor el porcentaje de padres que no tienen estudios (8.0%). Es relevante el porcentaje de alumnos que han contestado que no conocen el nivel de estudios de sus padres (25.1%).

*Tabla 7.5. Distribución de la muestra primera en función del nivel educativo del padre*

<b>Nivel educativo padre</b>	<b>Frecuencia (porcentaje)</b>
No lo sé	260 (25.1%)
No tiene estudios	83 (8.0%)
Estudios primarios	338 (32.7%)
Estudios medios	239 (23.1%)
Estudios superiores	110 (10.6%)
<i>datos perdidos</i>	4 (0.4%)
Total	1034 (100%)

***Nivel educativo de la madre (muestra primera)***

La información sobre el nivel educativo de las madres puede observarse en la Tabla 7.6. Al igual que los padres, la mayoría de las madres de los alumnos participantes tienen estudios primarios -EGB- (32.1%) o estudios medios -Bachillerato o Formación Profesional- (26.6%), siendo también inferior el porcentaje de madres con estudios universitarios (11.2%) y el porcentaje de madres que no tienen estudios (6.7%). Del mismo modo que en el apartado anterior, relativo al nivel de estudios del padre, es elevado el porcentaje de alumnos que no conocen el nivel de estudios de sus madres (23.2%).

Tabla 7.6. Distribución de la muestra primera en función del nivel educativo de la madre.

Nivel educativo madre	Frecuencia (porcentaje)
No lo sé	240 (23.2%)
No tiene estudios	69 (6.7%)
Estudios primarios	333 (32.1%)
Estudios medios	275 (26.6%)
Estudios superiores	116 (11.2%)
<i>datos perdidos</i>	1 (0.1%)
Total	1034 (100%)

### ***Situación laboral del padre (muestra primera)***

En este apartado y en el siguiente, se muestra la información relativa a la situación laboral de los padres. Al alumnado se le preguntó si en ese momento su padre trabajaba o no fuera de casa, siendo las opciones de respuesta *sí* o *no*. Los resultados obtenidos (Tabla 7.7) muestran que la mayoría de los padres (un 76.3%) se encuentran desempeñando alguna actividad laboral. Una cuarta parte de los padres (un 24.4%) no se encuentran en ese momento trabajando fuera de casa. Sin embargo, no se conoce el motivo de esta situación, que podría estar relacionada con una situación de desempleo, baja laboral, jubilación, entre otros motivos.

Tabla 7.7. Distribución de la muestra primera en función de la situación laboral del padre.

	Frecuencia (porcentaje)
No trabaja	232 (24.4%)
Sí trabaja	789 (76.3%)
<i>datos perdidos</i>	13 (1.3%)
Total	1034 (100%)

### ***Situación laboral de la madre (muestra primera)***

En la Tabla 7.8 se muestran los datos relativos a la situación laboral de las madres. En esta tabla se observa que el porcentaje de madres en situación laboral activa (62.0%) es inferior al de los padres que trabajan fuera de casa. Así, observamos que, aproximadamente, un tercio de las madres (37.8%) no trabajan fuera de casa, si bien, al igual que en el caso de la situación laboral de los padres, desconocemos el motivo por el que no se encuentran trabajando fuera de casa (jubilación, población no activa, paro laboral u otras situaciones).

Tabla 7.8. Distribución de la muestra primera en función de la situación laboral de la madre.

	Frecuencia (porcentaje)
No trabaja	391 (37.8%)
Sí trabaja	641 (62.0%)
<i>datos perdidos</i>	2 (0.2%)
Total	1034 (100%)

### ***Núcleo de convivencia (muestra primera)***

La información relativa a con quién conviven los alumnos puede observarse en la Tabla 7.9. Para recabar esta información, al alumnado se le ofrecieron distintas opciones de respuesta sobre con quién conviven (*padre y madre, únicamente con la madre, únicamente con el padre, con la madre y con el padre a temporadas, con la madre y otros, con el padre y otros, y con otros familiares*). Esta misma información es la que se aporta en la Tabla 7.9.

Tabla 7.9. Distribución de la muestra primera en función del núcleo de convivencia.

Núcleo de convivencia familiar	Frecuencia (porcentaje)
Padre y madre	803 (77.7%)
Madre	101 (9.8%)
Padre	11 (1.1%)
Padre y madre por temporadas	38 (3.7%)
Madre y otras personas	54 (5.2%)
Padre y otras personas	16 (1.5%)
Otros familiares	9 (0.9%)
<i>datos perdidos</i>	1 (0.1%)
Total	1034 (100%)

En esta tabla se observa que el porcentaje de alumnos que conviven con ambos progenitores es mayoritario (77.7%). No obstante, también podemos apreciar que hay un porcentaje considerable de adolescentes que conviven únicamente con sus madres (9.8%), o con sus madres y otras personas (5.2%), siendo menos los casos de alumnos que convive únicamente con su padre (1.1%) o con el padre y otras personas (1.5%). Un 3.7% de los alumnos conviven por temporadas con el padre y con la madre, un 0.9% conviven con otros familiares; aunque en este último caso desconocemos el motivo por el que conviven con otros familiares que no son sus padres.



***Número de hermanos (muestra primera)***

Por último, en la Tabla 7.10 se ofrece la información relativa al número de hermanos que tienen los alumnos. Para obtener dicha información se les preguntó que contabilizaran el número de hermanos que tenían contando con ellos. La mayoría de las familias están compuestas por 2 hijos (56.7%), seguida por las que tienen únicamente un hijo (18.6%) y las que tienen 3 hijos (15.9%). Asimismo, se observa como 8 hijos es el número máximo de hijos que tienen las familias de la muestra analizada.

*Tabla 7.10. Distribución de la muestra primera en función del número de hijos en la familia*

Número de hijos en la familia	Frecuencia (porcentaje)
1	193 (18.6%)
2	586 (56.7%)
3	164 (15.9%)
4	61 (5.9%)
5	19 (1.8%)
6	5 (0.5%)
7	1 (0.1%)
8	4 (0.4%)
<i>datos perdidos</i>	1 (0.1%)
<b>Total</b>	<b>1034 (100%)</b>

### **7.1.2. MUESTRA UTILIZADA PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Esta segunda muestra (utilizada para la evaluación del programa de intervención) está compuesta por 191 alumnos de enseñanza secundaria (46.07% chicos y 53.93% chicas), entre 12 y 17 años ( $M = 14.13$ ,  $DT = 1.05$ ). Las escalas relativas a la relación de pareja fueron cumplimentadas únicamente por aquellos adolescentes que tenían pareja o que la habían tenido en los últimos 12 meses: 40 chicos (38.5%) y 64 chicas (61.5%), entre 12 y 17 años ( $M = 14.23$ ;  $DT = 1.05$ ).

#### ***Centros Educativos participantes: grupo de intervención y grupos control***

La selección de los centros participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Creswell, 2014), debido al conocimiento previo de dichos centros y a su interés en formar parte del presente estudio. Esta técnica es una de las más utilizadas, debido a su utilidad en la investigación científica (McMillan y Schumacher, 2001; Mejía-Navarrete, 2000). En la Tabla 7.11 se muestra la distribución (frecuencia y porcentaje) de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en los

dos centros educativos participantes. Ambos centros se ubican en la localidad de Buñol y su alumnado tiene similares características sociodemográficas, si bien uno de ellos es de titularidad pública y el otro es un centro concertado. En el instituto público de Buñol se implementó el programa de intervención en tres aulas (grupo de intervención) y otras tres aulas de los mismos niveles educativos (2º, 3º y 4º ESO), constituyeron el grupo control 1. Estos dos grupos difieren en la implementación del programa, pero comparten algunas aulas y actividades académicas, así como las instalaciones del centro. El alumnado del instituto concertado (grupo control 2) no comparte actividades ni instalaciones con el alumnado del grupo de intervención. En la Tabla 7.11 observamos el número de alumnos en estos tres grupos es similar, si bien es algo más numeroso el grupo control 2. En todos los grupos se incluyen tres aulas: una de 2º de ESO, una de 3º de ESO y una de 4º de ESO:

Tabla 7.11. Distribución de la muestra de los centros educativos participantes

Centros educativos				Frecuencia (porcentaje)
<b>IES público</b>	<b>Buñol:</b>	<b>Grupo</b>	<b>Intervención</b>	57 (29.8%)
<b>IES público</b>	<b>Buñol:</b>	<b>Grupo</b>	<b>Control 1</b>	62 (32.5%)
<b>IES concertado</b>	<b>Buñol:</b>	<b>Grupo</b>	<b>Control 2</b>	72 (37.7%)
<b>TOTAL</b>				<b>191 (100 %)</b>

### *Sexo del alumnado participante (grupo de intervención y grupos control)*

En la Tabla 7.12 podemos observar la distribución por sexo de los alumnos en los tres grupos de contraste establecidos para la evaluación de los efectos del programa: grupo de intervención, grupo control 1 y grupo control 2. En esta tabla se observa un porcentaje similar de chicos y chicas en cada uno de los tres grupos, siendo ligeramente superior el porcentaje de chicas (53.9% de la muestra total). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en función del sexo ( $\chi^2=.019$ ,  $p=.991$ ) de los alumnos.

Tabla 7.12. Distribución de la muestra según el sexo

Grupos	Frecuencia (porcentaje)	
	Chico	Chica
<b>Grupo Intervención</b>	26 (13.6%)	31 (16.2%)
<b>Grupo Control 1</b>	29 (15.2%)	33 (17.3%)
<b>Grupo Control 2</b>	33 (17.3%)	39 (20.4%)
<b>Total</b>	<b>88 (46.1%)</b>	<b>103 (53.9%)</b>

***Edad del alumnado participante (grupo de intervención y grupos control)***

En la Tabla 7.13 se muestra la distribución por edad de los estudiantes de ESO que han participado en la evaluación de la efectividad del programa de intervención. En esta tabla podemos observar que la mayoría de los alumnos tienen entre 13 y 15 años, siendo menor el porcentaje de los que tienen 12 años (un 3.6%) y de los que tienen 17 años (un 1.5%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en función de la edad ( $F=.2.979$ ,  $p=.053$ ) de los participantes.

*Tabla 7.13. Distribución de la muestra según la edad*

Edad	Frecuencia (porcentajes)		
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>12 años</b>	1 (0.5%)	0 (0.0%)	6 (3.1%)
<b>13 años</b>	13 (6.8%)	17 (8.9%)	22 (11.5%)
<b>14 años</b>	21 (11.0%)	17 (8.9%)	23 (12.0%)
<b>15 años</b>	16 (8.4%)	22 (11.5%)	17 (8.9%)
<b>16 años</b>	4 (2.1%)	6 (3.1%)	3 (1.6%)
<b>17 años</b>	2 (1.0%)	0 (0.0%)	1 (0.5%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

***Curso académico del alumnado (grupo de intervención y grupos control)***

En la Tabla 7.14 se muestra la distribución por curso académico (2º, 3º y 4º de ESO) del alumnado participante en la evaluación de la efectividad del programa de intervención. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en función del curso académico ( $\chi^2=3.743$ ,  $p=.442$ ) de los participantes.

*Tabla 7.14. Distribución de la muestra según curso académico*

	Frecuencia (porcentajes)		
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>2º ESO</b>	17 (8.9%)	19 (9.9%)	30 (15.7%)
<b>3º ESO</b>	21 (11.0%)	25 (13.1%)	27 (14.1%)
<b>4º ESO</b>	19 (9.9%)	18 (9.4%)	15 (7.9%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

***Nivel educativo del padre (grupo de intervención y grupos control)***

En la Tabla 7.15 se muestra la información relativa al nivel educativo del padre. En esta tabla observamos que la mayoría de los padres del alumnado participante en la investigación tienen estudios primarios -EGB- (31.4%) o estudios medios - (24.1%), siendo inferior el porcentaje de padres que no tienen estudios (4.2%). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en función del nivel educativo del padre ( $\chi^2=13.213, p=.212$ ).

*Tabla 7.15. Distribución de la muestra en función del nivel educativo del padre*

<b>Frecuencia (porcentajes)</b>			
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>No lo sé</b>	10 (5.2%)	20 (10.5%)	18 (9.4%)
<b>No tiene estudios</b>	1 (0.5%)	2 (1.0%)	5 (2.6%)
<b>Estudios primarios</b>	25 (13.1%)	19 (9.9%)	16 (8.4%)
<b>Estudios medios</b>	11 (5.8%)	14 (7.3%)	21 (11.0%)
<b>Estudios superiores</b>	10 (5.2%)	6 (3.1%)	11 (5.8%)
<i>datos perdidos</i>	0 (0.0%)	1 (0.5%)	1 (0.5%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

***Nivel educativo de la madre (grupo de intervención y grupos control)***

La información relativa al nivel educativo de la madre se muestra en la Tabla 7.16. La mayoría de las madres tienen estudios superiores (un 31.4%, sumando los tres grupos) o estudios primarios -EGB- (un 27.7% de las madres, sumando los tres grupos). Sólo un 3.2% de las madres que no tienen estudios; si bien un 18.9% del alumnado indica no conocer el nivel de estudios de su madre. Respecto a las posibles diferentes entre los tres grupos de contraste, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estos grupos en función del nivel educativo de la madre ( $\chi^2=9.591, p=.295$ ).

*Tabla 7.16. Distribución de la muestra en función del nivel educativo de la madre*

<b>Frecuencia (porcentajes)</b>			
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>No lo sé</b>	8 (4.2%)	16 (8.4%)	12 (6.3%)
<b>No tiene estudios</b>	0 (0.0%)	3 (1.6%)	3 (1.6%)
<b>Estudios primarios</b>	15 (7.9%)	17 (8.9%)	17 (8.9%)
<b>Estudios medios</b>	17 (8.9%)	9 (4.7%)	14 (7.3%)
<b>Estudios superiores</b>	17 (8.9%)	17 (8.9%)	26 (13.6%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

***Situación laboral del padre (grupo de intervención y grupos control)***

Como podemos observar en la Tabla 7.17, la mayoría de los padres trabajan fuera de casa (un 90%, sumando los tres grupos). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en función de la situación laboral del padre ( $\chi^2=6.055$ ,  $p=.195$ ).

*Tabla 7.17. Distribución de la muestra en función de la situación laboral del padre.*

<b>Frecuencia (porcentajes)</b>			
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>No trabaja</b>	5 (2.6%)	9 (4.7%)	2 (1.0%)
<b>Sí trabaja</b>	51 (26.7%)	52 (27.2%)	69 (36.1%)
<i>datos perdidos</i>	1(0.5%)	1(0.5%)	1(0.5%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

***Situación laboral de la madre (grupo de intervención y grupos control)***

En la Tabla 7.18 se ofrece la información sobre la situación laboral de la madre. En esta tabla se observa que el porcentaje de madres en situación laboral activa (71.2%, sumando el porcentaje de los tres grupos) es inferior al de los padres que trabajan fuera de casa (tabla previa). Un porcentaje considerable de madres no trabajan fuera de casa (28.8%). Considerando las posibles diferencias entre los tres grupos en función de la situación laboral de la madre, en los análisis realizados no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre estos tres grupos en función de la situación laboral de la madre ( $\chi^2=.848$ ,  $p=.654$ ).

*Tabla 7.18. Distribución de la muestra en función de la situación laboral de la madre.*

<b>Frecuencia (porcentajes)</b>			
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>No trabaja</b>	14 (7.3%)	18 (9.4%)	23 (12.0%)
<b>Sí trabaja</b>	43 (22.5%)	44 (23.0%)	49 (27.7%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

***Núcleo de convivencia (grupo de intervención y grupos control)***

La información relativa a con quién conviven los alumnos puede observarse en la Tabla 7.19. En esta tabla se observa que en los tres grupos de contraste la mayoría del alumnado participante convive con ambos progenitores. No obstante, hay también un cierto porcentaje de alumnos que conviven únicamente con sus madres (12.1%, sumando los tres grupos), porcentaje superior al de los alumnos que conviven únicamente con su padre (2.6%, sumando los tres grupos). En los tres grupos, el porcentaje más bajo se observa en los alumnos que conviven con otros familiares, si bien desconocemos si el motivo de no convivir con sus progenitores se debe a separación, divorcio, defunción de los progenitores, adopción, acogimiento familiar u otras situaciones. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en función de su núcleo de convivencia ( $\chi^2=9.174, p=.328$ ).

*Tabla 7.19. Distribución de la muestra en función del núcleo de convivencia*

	Frecuencia (porcentajes)		
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>Padre y madre</b>	45 (23.6%)	47 (24.6%)	58 (30.4%)
<b>Madre</b>	8 (4.2%)	7 (3.7%)	8 (4.2%)
<b>Padre</b>	2 (1.0%)	3 (1.6%)	0 (0.0%)
<b>Padre y madre temporadas</b>	2 (1.0%)	3 (1.6%)	6 (3.1%)
<b>Otros familiares</b>	0 (0.0%)	2 (1%)	0 (0.0%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

***Número de hermanos (grupo de intervención y grupos control)***

En la Tabla 7.20 se indica el número de hermanos (incluido el alumno/a que contesta la pregunta) en los tres grupos de contraste establecidos.

*Tabla 7.20. Distribución de la muestra en función del número de hermanos*

	Frecuencia (porcentajes)		
	Grupo Intervención	Grupo Control 1	Grupo Control 2
<b>1</b>	8 (4.2%)	7 (3.7%)	11 (5.8%)
<b>2</b>	37 (19.4%)	38 (19.9%)	43 (22.5%)
<b>3</b>	9 (4.7%)	11(5.8%)	13 (6.8%)
<b>4</b>	2 (1.0%)	4 (2.1%)	1 (0.5%)
<b>5</b>	1 (0.5%)	0 (0.0%)	3 (1.6%)
<b>6</b>	0 (0.0%)	1 (0.5%)	1 (0.5%)
<b>7</b>	0 (0.0%)	1 (0.5%)	0 (0.0%)
<b>Total</b>	57 (29.8%)	62 (32.5%)	72 (37.3%)

Como podemos observar en la Tabla 7.20, la mayoría de las familias están compuestas por 2 hijos (un 61.8%, sumando los tres grupos), seguida por las que tienen 3 hijos (17.3%, sumando los tres grupos). En los tres grupos se observan porcentajes similares, y no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en función del número de hermanos ( $\chi^2=8.737, p=.725$ ).

## 7.2. INSTRUMENTOS

### 7.2.1. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN DE PAREJA Y ENTRE IGUALES

#### **Escala de violencia en las relaciones de pareja adolescentes –CADRI–**

La violencia ejercida y sufrida en las relaciones de pareja adolescentes se evaluó mediante la Escala de violencia en las relaciones de pareja adolescentes –CADRI– (Wolfe et al., 2001; adaptación española: Fernández-Fuertes et al., 2006). La escala original cuenta con 70 ítems que evalúan comportamientos violentos contra la pareja y experiencias de victimización. En la escala original se incluyen ítems que describen situaciones de violencia verbal-emocional, física, relacional, sexual y amenazas; así como también algunos ítems no referidos a la violencia de pareja y que actúan como distractores. No obstante, en este estudio sólo se han considerado los ítems (y factores) relativos a Violencia verbal-emocional, Violencia física y Violencia relacional, tanto ejercida como sufrida en la pareja. En concreto, se han incluido en este estudio las siguientes sub-escalas: ***Violencia física ejercida***, compuesta por 4 ítems que describen comportamientos agresivos de tipo físico contra la pareja, tales como patadas o puñetazos (ejemplo “Le di una patada, le golpeé o le di un puñetazo”); ***Violencia verbal-emocional ejercida*** integrada por 10 ítems, que hacen referencia a amenazas, insultos o manipulación (ejemplo: “Saqué a relucir algo malo que él/ella había hecho en el pasado”); ***Violencia relacional ejercida***, compuesta por 3 ítems que evalúan conductas dirigidas a dañar el círculo de amistades de la pareja tales como la difusión de rumores maliciosos o tratar de aislar a la pareja (ejemplo: “Traté de apartarlo/a de su grupo de amigos”); ***Victimización física***, que incluye 4 ítems que describen las mismas situaciones de violencia de tipo físico de la subescala de Violencia física ejercida, pero en este

caso se evalúa si dichas conductas han sido sufridas en la relación de pareja (ejemplo “Me dio una patada, me golpeó o me dio un puñetazo”); **Victimización verbal-emocional**, 10 ítems que describen las mismas situaciones de la subescala de Violencia verbal-emocional ejercida, pero evaluando en qué medida han sido sufridas (ejemplo: “Sacó a relucir algo malo que yo había hecho en el pasado”); y **Victimización Relacional**, 3 ítems que describen nuevamente las mismas situaciones de violencia de pareja de la subescala de Violencia relacional ejercida, pero evaluando si han sido sufridas (ejemplo: “Trató de apartarme de mi grupo de amigos”).

Los adolescentes deben responder con qué frecuencia han ejercido o sufrido este tipo de conductas violentas en sus relaciones de pareja: *nunca* (esto no ha pasado en nuestra relación), *rara vez* (únicamente ha sucedido en 1 o 2 ocasiones), *a veces* (ha ocurrido entre 3 y 5 veces) o *con frecuencia* (se ha dado en 6 o más ocasiones). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas subescalas en la primera muestra (1034 adolescentes) se presenta en la Tabla 7.21. En esta tabla se incluye también la fiabilidad de la escala total de Violencia de Pareja ejercida y de Violencia de Pareja sufrida en la muestra utilizada para evaluar la efectividad del programa de intervención. En este caso, se aporta información sobre la fiabilidad de las escalas totales en el pre-test y en el post-test. En todos los casos, observamos adecuados niveles de fiabilidad.

Tabla 7.21. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala CADRI.

	VP ejercida física	VP ejercida verbal-emocional	VP ejercida relacional	VP ejercida (total)
Muestra primera	.82	.85	.65	.91
Muestra evaluación programa intervención				Pre-test=.86 Post-test=.82
	Victimización física	Victimización emocional	Victimización relacional	Victimización pareja (total)
Muestra primera	.85	.86	.64	.91
Muestra evaluación programa intervención				Pre-test=.96 Post-test=.90

Nota: VP = Violencia de Pareja



**Escala de Conducta Violenta hacia lo iguales.** La conducta violenta hacia los iguales en contextos escolares se evaluó mediante la Escala de Conducta Violenta de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003). Esta escala consta de 25 ítems y está integrada por dos subescalas: *agresión manifiesta* y *agresión relacional*. La subescala de agresión manifiesta o directa está compuesta por 13 ítems, relativos a conductas agresivas que implican confrontación directa con la víctima (ejemplo: “Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás”). La subescala de agresión relacional o indirecta consta de 12 ítems que evalúan las agresiones de tipo indirecto, incluyendo conductas de exclusión social o dirigidas a provocar daño en el círculo de amistades de la víctima (ejemplo: “Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás”). A estos 25 ítems se responde con una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de las dos subescalas en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla, donde se observan adecuados niveles de fiabilidad.

Tabla 7.22. *Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Conducta Violenta*

	Agresión Manifiesta	Agresión Relacional	Escala total
Muestra primera	.83	.76	.86
Muestra Evaluación programa	Pre-test=.89 Post-test=.94	Pre-test=.84 Post-test=.90	Pre-test=.91 Post-test=.95

**Escala de Victimización en la Escuela.** La violencia sufrida en el contexto escolar fue evaluada mediante la Escala de Victimización en la Escuela (Cava y Buelga, 2018a). Esta escala está compuesta por 20 ítems que hacen referencia a situaciones de victimización relacional, física y verbal entre iguales. Se compone de tres factores: *Victimización Física*, que evalúa las conductas de agresión sufridas de tipo físico, tales como puñetazos, empujones y golpes (ejemplo, “Algún compañero/a me ha dado una paliza”) *Victimización Verbal*, relacionada con comportamientos de agresión verbal, como amenazas o insultos sufridos por parte de los compañeros (ejemplo, “Algún compañero/a me ha insultado”) y *Victimización Relacional*, que incluye situaciones de victimización a través del rechazo social y la difusión de rumores maliciosos (ejemplo, “Algún compañero/a

me ha ignorado o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal”). Los adolescentes responden a estos ítems con un rango de respuesta desde 1 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de sus diferentes factores en esta investigación se muestra en la siguiente tabla, donde observamos una adecuada fiabilidad.

Tabla 7.23. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Victimización en la Escuela

	Victimización Física	Victimización Verbal	Victimización Relacional	Escala total
Muestra primera	.65	.85	.90	.91
Muestra evaluación programa				Pre-test=.91 Post-test=.93

**Escala de Ciberagresiones entre iguales.** La ciberviolencia hacia los iguales se evaluó mediante la Escala de Ciberagresiones entre iguales (CybAG\_R, Buelga, Ortega-Barón y Torralba, 2016). Esta escala evalúa conductas relacionadas con las agresiones hacia iguales a través de las tecnologías de la información y la comunicación, como intimidar, insultar, amenazar, suplantar la identidad (ejemplo, “He contado secretos o he revelado cosas personales de alguien sin su permiso en redes sociales o grupos -whatsapp, snapchat-”). Esta escala está compuesta por 24 ítems, a los que los adolescentes tienen que responder con qué frecuencia han realizado estas conductas durante los últimos 12 meses, con un rango de respuesta desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*muchas veces -más de 10 veces-*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla. Esta escala no se incluyó en la primera muestra, pero para la evaluación de la efectividad del programa de intervención, se consideró necesario incluirla, por lo que se presenta en esta tabla únicamente el coeficiente de fiabilidad de esta escala en esta segunda muestra. Los coeficientes de fiabilidad de esta escala, tanto en pre-test como en post-test, son muy buenos.

Tabla 7.24. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Ciberagresiones entre iguales

	CybAG_R
Muestra evaluación programa	Pre-test=.93 Post-test=.96

**Escala de Cibervictimización entre iguales.** La cibervictimización entre iguales se midió mediante la Escala de Cibervictimización entre iguales (Cyb-VIC, Buelga et al., 2016). Esta escala consta de 24 ítems que evalúan las conductas de victimización por parte de los iguales a través de las tecnologías de la información y la comunicación (ejemplo, “Han contado secretos o han revelado cosas personales mías sin mi permiso en redes sociales o grupos -whatsapp, snapchat-”). Los adolescentes tienen que responder con qué frecuencia han sufrido estas conductas durante los últimos 12 meses, con un rango de respuesta desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*muchas veces -más de 10 veces-*). Esta escala, al igual que la anterior, no formó parte de la batería de instrumentos que cumplimentó la primera muestra de este estudio, pero, se consideró necesaria su inclusión en la evaluación de la efectividad del programa de intervención. La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala en la muestra utilizada para la evaluación de la efectividad del programa se presenta en la siguiente tabla, donde se observa una buena fiabilidad del instrumento.

Tabla 7.25. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Cibervictimización entre iguales

	Cyb-VIC
Muestra evaluación programa	Pre-test=.93 Post-test=.94

**Escala de Ciber-violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA).** La ciber-violencia en las relaciones de pareja adolescentes se evaluó mediante la Escala de Ciber-violencia en Parejas Adolescentes -Cib-VPA- (Cava y Buelga, 2018b). La escala utilizada en la presente investigación consta de dos subescalas que evalúan las conductas violentas ejercidas y sufridas en las relaciones de pareja a través de las tecnologías de la información y la comunicación. En concreto, la sub-escala que hace referencia a la *ciberviolencia perpetrada* está compuesta por 22 ítems (ejemplo: “Me ha pedido que le mande por móvil mi ubicación para saber dónde yo estaba y asegurarse que era verdad lo que le decía”). Asimismo, la sub-escala que engloba las conductas de *cibervictimización de pareja* está compuesta por 22 ítems (ejemplo: “Le he pedido que me mande su ubicación para saber dónde estaba y asegurarme que era verdad lo que me decía”). Los adolescentes responden a esta escala mediante cuatro opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*).

Posteriormente, Cava y Buelga (2018b) han evaluado las propiedades psicométricas de la presente escala, constatando mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio que ambas subescalas (ciberviolencia perpetrada y cibervictimización de pareja) incluyen dos factores: ciberagresión y cibercontrol. Al igual que las dos escalas anteriores, este instrumento no se incluyó en la primera muestra, por lo que sólo se aporta en la siguiente tabla información sobre su fiabilidad (alpha de Cronbach) en relación con la muestra utilizada para evaluar la efectividad del programa de intervención. Para analizar la efectividad del programa se consideró la puntuación total en las subescalas de ciberacoso perpetrado y cibervictimización. En la tabla 7.26 se muestra, por tanto, la fiabilidad de estas dos subescalas en el pre-test y en el post-test.

Tabla 7.26. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Ciber-violencia en parejas adolescentes

	Ciberviolencia	Cibervictimización
Muestra evaluación programa	Pre-test=.86 Post-test=.82	Pre-test=.96 Post-test=.90

## 7.2.2. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN VARIABLES PERSONALES

**Escala de Autoconcepto Forma-5 -AF5-.** El autoconcepto de los adolescentes fue evaluado mediante la Escala de Autoconcepto Forma-5 -AF5- (García y Musitu, 1999). Esta escala está compuesta por 30 ítems, y mide cinco dimensiones del autoconcepto referidas a diferentes ámbitos: **Autoconcepto Académico**, valoración propia que hace el sujeto sobre sí mismo en el ámbito escolar (ejemplo: “Trabajo mucho en clase”); **Autoconcepto Social**, referida a la valoración que hace el sujeto de sí mismo en el ámbito de las relaciones sociales (ejemplo: “Es difícil para mí hacer amigos/as”); **Autoconcepto Emocional**, referida a la valoración que hace el sujeto de sí mismo sobre su capacidad de estabilidad emocional ante situaciones nuevas o difíciles (ejemplo: “Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso/a”); **Autoconcepto Familiar**, valoración propia del sujeto sobre sí mismo en el ámbito familiar (ejemplo: “Mis padres me dan confianza”); y **Autoconcepto Físico**, se refiere a la valoración que hace el sujeto de sí mismo en el ámbito físico (ejemplo: “Me gusta como soy físicamente”). Los

adolescentes deben responder en qué medida están de acuerdo con los ítems, con una escala de 1 (*muy poco de acuerdo*) a 99 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de sus diferentes subescalas en la presente investigación se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 7.27. *Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Autoconcepto*

	Autoconcepto Académico	Autoconcepto Social	Autoconcepto Emocional	Autoconcepto Familiar	Autoconcepto Físico
Muestra primera	.89	.71	.68	.80	.77
Muestra evaluación programa	Pre-test=.81	Pre-test=.78	Pre-test=.72	Pre-test=.85	Pre-test=.74
	Post-test=.85	Post-test=.77	Post-test=.63	Post-test=.84	Post-test=.76

**Escala de Satisfacción con la Vida –SWLS** La satisfacción con la vida fue medida con la Escala de Satisfacción con la Vida –SWLS- (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; adaptación: Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000). Esta escala consta de 5 ítems que ofrecen un índice general sobre el grado de satisfacción que tienen las personas con su vida (ejemplo: “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). Los adolescentes deben responder en qué medida están de acuerdo con los ítems de la escala, con un rango de respuesta de 1-*muy en desacuerdo*- a 4-*muy de acuerdo*-. La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla. Esta escala no se utilizó para evaluar la efectividad del programa de intervención, por lo que sólo se aporta información sobre su fiabilidad en la muestra primera.

Tabla 7.28. *Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Satisfacción con la Vida*

	Satisfacción con la Vida
Muestra primera	.76

**Escala de Sintomatología Depresiva –CESD-** El ánimo depresivo se evaluó a partir de la Escala de Sintomatología Depresiva –CESD- (Radloff, 1977; adaptación: Herrero y Meneses, 2006). Esta escala está compuesta por 7 ítems que hacen referencia a la sintomatología depresiva como, por ejemplo, el sentimiento de culpa e inutilidad, la pérdida de apetito, los problemas de sueño y de concentración (ejemplo, “No dormí bien”). En este instrumento los adolescentes indican en qué

medida sufren este tipo de situaciones con un rango de respuesta desde 1 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*). Se ha de tener en cuenta que este instrumento no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología asociada, proporcionando un índice general de ánimo depresivo. La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla. Este instrumento sólo fue incluido en la primera muestra, por lo que sólo se aporta información sobre su fiabilidad en dicha muestra.

Tabla 7.29. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Sintomatología Depresiva

	Sintomatología Depresiva
Muestra primera	.80

**Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional.** Las actitudes que los adolescentes tienen hacia la autoridad y la transgresión de normas sociales fue medida mediante la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes (Cava, Estévez, Buelga y Musitu, 2013). Esta escala incluye ítems relativos a la actitud hacia determinadas figuras e instituciones de autoridad formal (el profesorado, la policía), y hacia la transgresión de las normas sociales (como el incumplimiento de normas escolares y leyes). Este instrumento cuenta con 9 ítems y se compone dos subescalas: una evalúa las *Actitudes positivas hacia la autoridad institucional* que consta de 5 ítems (ejemplo: “Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores”); y otra mide las *Actitudes positivas hacia la transgresión de normas sociales* compuesta por 4 ítems (ejemplo: “Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela”). El rango de respuesta oscila entre 1 (*nada de acuerdo*) y 4 (*totalmente de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas dos subescalas en la presente investigación (este instrumento fue utilizado sólo en la muestra primera) se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 7.30. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Actitudes hacia la autoridad

	Actitud hacia autoridad	Actitud hacia la transgresión de normas
Muestra primera	.72	.75

**Escala Básica de Empatía -BES-.** La empatía se evaluó mediante la Escala Básica de Empatía -BES- (Jolliffe y Farrington, 2006). Esta escala consta de 20 ítems, divididos en dos sub-escalas: empatía emocional y empatía cognitiva. La subescala de *Empatía emocional* cuenta con 11 ítems, que miden el grado en el que los adolescentes conectan con las emociones de otras personas (ejemplo: “Los sentimientos de otras personas me dan igual”). Por otro lado, la subescala de *Empatía Cognitiva* está compuesta por 9 ítems, que evalúan la capacidad de entender la realidad desde el punto de vista de otras personas (ejemplo: “Normalmente comprendo por qué se asustan mis amigos”). Los adolescentes responden a esta escala indicando en qué medida están de acuerdo con los enunciados que se presentan, mediante una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de sus subescalas en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla. Esta escala fue incluida en la batería de instrumentos que cumplimentaron los adolescentes de la muestra primera y también entre los instrumentos que cumplimentaron antes y después de la intervención los alumnos que conforman la muestra utilizada para la evaluación del programa.

Tabla 7.31. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala Básica de Empatía

	Empatía Emocional	Empatía Cognitiva	Escala total
Muestra primera	.70	.74	.81
Muestra evaluación programa	Pre-test=.77 Post-test=.81	Pre-test=.77 Post-test=.80	

**Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes -ISA-A.** El instrumento utilizado para medir las actitudes sexistas en los adolescentes fue el Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes -ISA-A- (Glick y Fiske, 1996). Este instrumento está compuesta por 20 ítems, divididos en dos factores: *Sexismo Hostil*, que evalúa las conductas y actitudes hostiles hacia la mujer vinculadas a una visión más negativa y próxima al sexismo más tradicional (ejemplo, “Las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como machistas”), y *Sexismo Benevolente*, que hace referencia a conductas y actitudes paternalistas de cuidado y protección hacia la mujer, observándola como incapaz de realizar

determinados roles (ejemplo: “Las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos”). Las opciones de respuesta son seis, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 6 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de sus diferentes subescalas en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.32. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala ISA-A.

	Sexismo Hostil	Sexismo Benevolente
Muestra primera	.87	.85
Muestra evaluación programa	Pre-test=.87 Post-test=.92	Pre-test=.85 Post-test=.91

**Escala de Creencias en Mitos del Amor Romántico.** Con el objetivo de evaluar las creencias sobre los mitos del amor romántico en los adolescentes se ha realizado una adaptación de la Escala de Creencias en Mitos del Amor Romántico de Rodríguez-Castro et al. (2013). Los ítems de la escala original han sido adaptados para mejorar la comprensión de los adolescentes. Esta escala evalúa las creencias de los adolescentes respecto a algunos mitos del amor romántico: la media naranja (ítem: “Todos tenemos una única pareja ideal, nuestra ‘media naranja’”), los celos como expresión de amor (ítems: “Los celos son una prueba de amor”, “Cuando mi pareja me controla, me demuestra su amor”), la omnipotencia del amor (ítem: “Si le demuestro que le quiero, cambiará y me hará feliz”), el necesario emparejamiento (ítem: “Separarse de la pareja es un fracaso”) y la compatibilidad amor-violencia (ítems: “Se puede tratar mal a la persona que amas”, “Si me quiere, me hará llorar”). Los adolescentes responden a los 7 ítems mediante cinco opciones, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla (esta escala no estuvo incluida en la batería de instrumentos que cumplimentaron los adolescentes de la muestra primera).

Tabla 7.34. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala Mitos del Amor Romántico

	Mitos del amor romántico
Muestra evaluación programa	Pre-test=.73 Post-test=.83



**Escala de Tolerancia al Maltrato.** Para evaluar las actitudes de tolerancia al maltrato de los adolescentes, y para valorar posibles cambios en estas actitudes de tolerancia después de la implementación del programa, se realizó esta escala teniendo en cuenta estudios previos que confirman la tolerancia hacia el maltrato en las relaciones de pareja (González y Santana, 2001; Kú y Sánchez, 2006). La escala está compuesta por 11 ítems que describen situaciones de maltrato, manipulación o control en la pareja y respecto de las cuales los adolescentes deben indicar si perdonarían o no estas conductas a su pareja. Los ítems de esta escala incluyen conductas agresivas y de control realizadas por la pareja, tanto on-line como off-line (ejemplo, *Perdonarías*: “Que tu pareja controle tu WhatsApp”, “Que te mienta”). Los adolescentes deben responder en qué medida perdonarían estas conductas a su pareja, con cuatro opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) hasta 4 (*bastantes veces*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.35. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Tolerancia al Maltrato

	Tolerancia al Maltrato
Muestra evaluación programa	Pre-test=.87 Post-test=.86

**Escala de Amor de Pareja Ideal.** Para evaluar el ideal y la definición que los adolescentes tienen sobre el amor de pareja, es decir, su concepto del “Amor Ideal”, se desarrolló la Escala de Ideal de Amor, teniendo en cuenta el estudio previo de Leal (2008). Esta escala está compuesta por 14 ítems que evalúan la idea que tienen los adolescentes de cómo debe ser una relación de pareja. En esta escala se incluyen dos concepciones diferentes del amor: una positiva, relacionada con el respeto, la comunicación y la comprensión en las relaciones de pareja (ejemplo: el amor en pareja es “compartir”, “aceptación del otro”); y otra negativa, que refleja el amor asociado a la dependencia, el control y la violencia (ejemplo: el amor en pareja es “celos”, “dependencia”). Los adolescentes deben responder en qué medida consideran que cada uno de los aspectos/conceptos descritos en cada ítem sirve para reflejar su forma de ver el amor en una relación de pareja, mediante una escala Likert con 5 opciones de respuesta, desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de*

acuerdo). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de las dos subescalas (*Ideal del amor positivo* e *Ideal del amor negativo*) se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.36. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Amor de Pareja Ideal

	Ideal del Amor positivo	Ideal del Amor negativo
Muestra evaluación programa	Pre-test=.89 Post-test=.92	Pre-test=.71 Post-test=.79

**Escala de Reconocimiento del maltrato en la pareja.** Esta escala fue elaborada a partir del estudio realizado por Castaño (2010). Está compuesta por 12 ítems, que evalúan las creencias e ideas que tienen los adolescentes sobre las conductas que son maltrato en sus relaciones de pareja, y en qué medida reconocen o no estas conductas como formas de maltrato. Esta escala cuenta con dos subescalas, una relativa a conductas de maltrato relacionadas con el control (ejemplo: “controlar su teléfono móvil”), y otra sub-escala relativa a conductas de maltrato de tipo físico y verbal (ejemplo: “pegar a la pareja”, “insultar a la pareja”). Se les pregunta a los adolescentes en qué grado están de acuerdo con que las siguientes conductas sean una forma de maltrato, a lo que deben responder mediante 5 opciones de respuesta, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas dos subescalas en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.37. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala Reconocimiento del maltrato

	Reconocimiento de maltrato en la pareja (control)	Reconocimiento de maltrato en la pareja (físico y verbal)
Muestra evaluación programa	Pre-test=.87 Post-test=.94	Pre-test=.78 Post-test=.89

**Escala de Estereotipos de Género.** Para evaluar los estereotipos que tienen los adolescentes sobre qué adjetivos y qué conductas son apropiados para los chicos y para las chicas, se desarrolló la Escala de Estereotipos de Género, teniendo en cuenta escalas utilizadas en estudios previos que evalúan esta variable (Castillo-Mayén y Montes-Berges, 2007; Martínez et al., 2009; Rocha y Ramírez, 2011). Esta escala está compuesta por dos sub-escala, una referida a los adjetivos que definen a chicos y a chicas, y otra relacionada con las acciones y conductas que son propias de chicos y de chicas. La sub-escala sobre adjetivos consta de 22

ítems (correspondientes a 22 adjetivos), a los que los adolescentes deben responder si los consideran que son más propios de los chicos, de las chicas o de ambos sexos (ejemplo, “inexpresivo/a”, “dulce”); y la sub-escala de acciones está compuesta por 15 ítems (correspondientes a 15 conductas y acciones), respecto de las cuales los adolescentes deben indicar si consideran que son más propias de los chicos, de las chicas o de ambos sexos (ejemplo, “conducir un coche/moto”, “dar el biberón”). La fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas dos subescalas en esta investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.38. *Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala Estereotipos de Género*

	Estereotipos: Adjetivos	Estereotipos: Acciones
Muestra evaluación programa	Pre-test=.92 Post-test=.94	Pre-test=.92 Post-test=.90

**Escala de Control de la Ira.** La capacidad, o dificultad, de los adolescentes para controlar la ira en determinadas situaciones se evaluó mediante una adaptación de la Escala de Control de la Ira (Fernández, Santamaría, Sánchez, Carrasco y del Barrio 2015). Esta escala está compuesta por 8 ítems a los que los adolescentes deben responder en qué medida las frases de estos ítems describen lo que les ocurre cuando se enfadan (ejemplo: “cuando estoy furioso/a, tiro o rompo objetos”). Los adolescentes responden utilizando una escala Likert con 5 opciones de respuesta, desde 1 (*nunca*) hasta 5 (*siempre*). Puesto que todos los ítems describen situaciones de falta de capacidad para controlar la ira, la escala aporta un índice general de la dificultad que el adolescente tiene para el control de la ira. La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta escala en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.39. *Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala Control de la Ira*

	Control de la Ira
Muestra evaluación programa	Pre-test=.80 Post-test=.84

### 7.2.3. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN VARIABLES FAMILIARES Y SOCIALES

**Escala de Comunicación Padres-Adolescentes –PACS.** La comunicación con la madre y con el padre se midió mediante la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes -PACS - (Barnes y Olson, 1985). Consta de dos escalas: una evalúa la **comunicación con la madre** (desde la perspectiva del hijo/a) y la otra evalúa la **comunicación con el padre** (desde la perspectiva del hijo/a). Cada una de estas dos escalas consta de 20 ítems, que evalúan dos dimensiones de la comunicación del adolescente con sus progenitores: Comunicación abierta y Problemas en la comunicación. La *Comunicación abierta* consta de 11 ítems y hace referencia a la comunicación positiva entre los padres (padre/madre) y sus hijos, basada en la libertad, la comprensión y el libre intercambio de información (ejemplo, “Puede saber cómo me siento sin preguntármelo”). La dimensión de *Problemas en la comunicación* consta de 9 ítems y hace referencia a una comunicación negativa entre progenitores e hijo, basada en la crítica y que no consigue los objetivos que pretende (ejemplo, “Cuando hablamos, me pongo de mal genio”). Para contestar estos ítems, los adolescentes tienen que indicar en qué medida mantienen este tipo de comunicación con cada uno de sus progenitores, con cinco opciones de respuesta, desde 1 –nunca– hasta 5 –siempre–. La fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas escalas y sus dimensiones en la presente investigación se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 7.40. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala PACS

	Comunicación abierta con el padre	Comunicación abierta con la madre	Problemas de comunicación con el padre	Problemas de comunicación con la madre
Muestra primera	.91	.91	.70	.70

**Escala de Clima Escolar (Sub-escala: Ayuda percibida del profesor).** La percepción de ayuda del profesor fue evaluada mediante una sub-escala de la Escala de Clima Escolar (Moos y Trickett, 1973; adaptación de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). La escala total consta de 90 ítems, que evalúan distintos del clima escolar del centro, desde la perspectiva del alumno, incluyendo aspectos relativos a la organización del aula, la disciplina y las relaciones interpersonales con

compañeros y alumnos. En este estudio se utilizaron únicamente los 10 ítems de la sub-escala de percepción de Ayuda del profesor. Esta dimensión se define como la percepción que el alumno tiene sobre el apoyo y disponibilidad del profesorado hacia los alumnos (ejemplo: “Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as”). En cada uno de los ítems, los alumnos deben responder verdadero, si creen que los enunciados describen bien lo que pasa en su colegio o instituto; o responder falso, cuando estas frases no describen lo que ocurre en sus centros educativos. La fiabilidad (alpha de Cronbach) de esta subescala en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.41. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la sub-Escala Ayuda Percibida Profesor

	Ayuda percibida Profesor
Muestra primera	.62

**Escala de Estilo Interpersonal para Adolescentes (CEI-A)** La escala utilizada para evaluar los estilos de comunicación interpersonal de los adolescentes se midió mediante el Cuestionario de Estilo Interpersonal para Adolescentes (CEI-A (Grupo Lisis, 2013). La escala consta de 15 ítems, que miden tres estilos de comunicación interpersonal: asertivo, pasivo y agresivo. La dimensión que evalúa la **comunicación asertiva** en los adolescentes consta de 5 ítems, que hace referencia a la capacidad que tienen los adolescentes de comunicar sus derechos y sentimientos respetando los derechos y emociones de las otras personas, (ejemplo: “Pido explicaciones cuando creo que de verdad las merezco”). Por otro lado, la dimensión que evalúa la **comunicación agresiva** está compuesta por 5 ítems, que miden la comunicación hostil, que rechaza los sentimientos y derechos de las otras personas (ejemplo: “Cuando me enfado con otras personas, lo que hago es perder el control más que expresar lo que siento”). Por último, la dimensión que mide la **comunicación pasiva** está compuesta por 5 ítems, que miden la comunicación sumisa, (ejemplo: “Presto cosas a otras personas incluso cuando no quiero hacerlo”). Los adolescentes responden a los ítems de esta escala con cuatro opciones de respuesta: *nunca*, *a veces*, *con frecuencia* y *siempre*. La fiabilidad de estas dimensiones en la presente investigación se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 7.33. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala CEI-A

	Asertivo	Agresivo	Pasivo
$\alpha$ Muestra primera	.70	.63	.51
$\alpha$ Muestra implementación	Pre-test=.75 Post-test=.74	Pre-test=.71 Post-test=.69	

**Escala de Soledad –UCLA.** La soledad fue evaluada mediante la Escala de Soledad -UCLA- (Russell, Peplau y Cutrona, 1980, adaptación: Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008). Si bien la escala original constaba de un único factor, que aportaba un índice general de soledad percibida; en estudios posteriores (Borges et al., 2008) se ha obtenido una estructura compuesta por dos factores: Soledad emocional y Evaluación subjetiva de la red social. La escala consta de 20 ítems, que evalúan: *Soledad emocional*, medida por 11 ítems (ejemplo, “¿Con qué frecuencia sientes que te falta compañía?”), y *Evaluación subjetiva de la red social*, medida por 9 ítems (ejemplo, “¿Con qué frecuencia piensas que no hay gente a quien puedes pedir ayuda?”). Los adolescentes tienen que responder con qué frecuencia cada frase describe la forma en que se sienten, con un rango de respuesta de 1 (*nunca*) a 4 (*siempre*). Los coeficientes de fiabilidad (alpha de Cronbach) de la escala total y de las dos sub-escalas se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 7.42. Fiabilidad (alpha de Cronbach) de la Escala de Soledad

	Soledad emocional	Evaluación subjetiva de la red social	Escala total
Muestra primera	.84	.85	.89

### 7.3. PROCEDIMIENTO

Para la obtención de las muestras de la presente investigación se llevaron a cabo los pasos que se detallan a continuación. En primer lugar, la selección de la muestra para la primera parte de esta investigación (muestra primera) se realizó mediante muestreo por conglomerados, considerando los centros educativos de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana como las unidades de muestreo. Una vez seleccionados varios centros, se les envió una carta de presentación donde quedaba explicado brevemente el proyecto de investigación, y en la que se pedía una entrevista presencial para explicarles más detalladamente los objetivos del mismo y comentar la posible colaboración de los centros.

Con cuatro centros educativos de enseñanza secundaria y bachillerato que se mostraron interesados, se llevó a cabo una reunión con los equipos directivos para explicarles detenidamente el proyecto, en qué consistiría su colaboración y para solventar todas las dudas. Ninguno de estos cuatro centros educativos rehusó participar en la investigación. En estas reuniones se acordó con los centros que, una vez concluida la investigación, se les informaría de los principales resultados obtenidos. En este sentido, el equipo de investigación se comprometió a realizar un informe para los centros y a explicarles en una charla/reunión los resultados más relevantes. Una vez fueron solventadas todas las dudas con el equipo directivo y con las psicopedagogas de estos centros, se solicitó el consentimiento de los progenitores mediante una carta informativa. En esta carta se indica a las familias cuales eran los principales objetivos del proyecto de investigación en el que iba a participar el centro y se solicitaba su autorización para la participación de sus hijos en este estudio.

Una vez obtenidos todos los permisos necesarios, se realizó el pase de los instrumentos de forma colectiva, en las propias aulas de los alumnos. Debido al elevado número de instrumentos que fueron aplicados, la cumplimentación de los mismos se llevó a cabo en dos sesiones de cincuenta minutos de duración dentro del horario escolar. Antes de comenzar a cumplimentar los instrumentos, se indicó a los adolescentes nuestro interés por conocer sobre ellos, cómo pensaban, qué cosas les importaban, cómo eran las relaciones que tenían con sus padres y sus compañeros, qué opinaban sobre algunas cosas. Se insistió a los adolescentes en el anonimato de sus

respuestas, las cuales no conocerían ni sus padres ni sus profesores, y sobre la importancia de que fueran sinceros en sus respuestas, puesto que para nosotros era muy importante saber qué era lo que realmente pensaban y sentían. También, se les indicó que, si no deseaban participar en este estudio, podían no participar; así como también podían abandonar el estudio en cualquier momento, aunque se les insistía sobre lo importante que era su participación. Durante la cumplimentación de los instrumentos, se les ofreció también la posibilidad de aclarar posibles dudas sobre la forma de contestar o sobre el enunciado de algún ítem.

Por otra parte, para seleccionar la muestra con la que se evaluó la efectividad del programa DARSI, se utilizó un muestreo por conveniencia (Creswell, 2014), contactando con dos centros de enseñanza secundaria con los que ya se tenía un contacto previo y que tenían una disposición inicial favorable a participar. Estos dos centros educativos son diferentes a los que participaron en la primera parte de la investigación (muestra primera) y ambos centros se ubican en la localidad de Buñol (Valencia). Con estos centros educativos se siguió un procedimiento similar al explicado anteriormente en la muestra primera: reunión con equipos directivos para clarificación de dudas, solicitud de consentimientos informados de las familias del alumnado tras informarles sobre la investigación y sobre el programa a implementar en algunas aulas, información al alumnado sobre la importancia de su sinceridad, el anonimato de sus respuestas y su posibilidad de no participar en el estudio.

En esta segunda muestra se realizó el pase de instrumentos en dos momentos temporales, previamente a la intervención y con posterioridad. El primer pase de instrumentos (Tiempo 1: fase pre-test) se realizó en diciembre de 2016. Este primer pase de los instrumentos fue realizado tanto con los alumnos de las aulas en las que se implementaría el programa (grupo de intervención) como en las aulas en las que no se implementaría (grupos de control). Se llevaron a cabo varias reuniones con el profesorado de los alumnos de 2º, 3º y 4º de ESO de los centros educativos, y con las psicopedagogas, para designar (de forma aleatoria) en el centro educativo de titularidad pública qué aulas conformarían el grupo de intervención y qué aulas el grupo control. Asimismo, se estableció un cronograma con el profesorado-tutor de las aulas del grupo de intervención para concretar qué días se implementaría el programa DARSI en sus aulas. La implementación del programa se realizó en las aulas habituales, en el horario de tutorías. Previamente al inicio del programa en estas aulas, se comentó brevemente a



los alumnos los contenidos de las sesiones y se les volvió a informar sobre la posibilidad que tenían de no participar; si bien ningún alumno/a rehusó participar en la implementación del programa DARSI. La implementación del programa completo se realizó entre los meses de enero y mayo de 2017, y en junio de 2017 se realizó el segundo pase de instrumentos en todas las aulas del grupo de intervención y de los grupos control.

Durante la implementación del programa se siguieron los criterios metodológicos de constancia establecidos en investigaciones previas (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014). Para ello, se respetó la constancia espacio-temporal, realizando las actividades el mismo día de la semana, a la misma hora y en el mismo lugar; la constancia entre sesiones, con un mismo intervalo de tiempo entre sesiones, la constancia del implementador, personal investigador formado, y la constancia en la estructura de las sesiones. En cuanto a su estructura, todas las sesiones se dividían en tres momentos: la primera parte de la sesión consistía en la explicación teórica de los contenidos básicos a trabajar; en la segunda parte se realizaba una actividad basada en metodologías activas y participativas (estudios de caso, role-playing, dinámicas de grupo, brainstorming), y en la última parte de la sesión los alumnos reflexionaban guiados por el implementador sobre lo que habían aprendido, y se les pedía una tarea para casa. También, al final de cada sesión, se pedía a los alumnos que pensarán una cualidad o habilidad positiva de sí mismos. Finalizado el proceso de evaluación del programa, se realizó una reunión informativa con los centros participantes para trasladarles la información obtenida y hacer entrega de los informes realizados.

## 7.4. ANÁLISIS DE DATOS

La codificación y análisis de los datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS-24. En primer lugar, se calcularon los coeficientes alpha de Cronbach para estimar la *fiabilidad* de las escalas utilizadas en esta investigación. Este método permite asumir que los ítems de una escala (medidos en escala Likert) miden un mismo constructo y están altamente correlacionados. Los valores de alpha superiores a .90 indican que la fiabilidad es excelente, los valores entre .80 y .90 indican que la fiabilidad de la escala es buena, entre .70 y .80 indican que es aceptable, entre .60 y .70

la fiabilidad es cuestionable, entre .50 y .60 se establece que es pobre, y valores inferiores a .50 demuestran que el instrumento no puede ser aceptado.

Para conocer la prevalencia de las conductas de violencia hacia los iguales y hacia la pareja se calcularon *estadísticos descriptivos (análisis de frecuencias)* y las posibles diferencias entre chicos y chicas en estas conductas se analizaron utilizando el estadístico *Chi cuadrado*.

Para explorar las relaciones existentes entre las variables objeto de estudio se realizaron *análisis de correlaciones*. El teorema del límite central demuestra que, en muestras de gran tamaño, la distribución tiende a ser normal, aunque las variables por separado no presenten este tipo de distribución (Grinstead y Snell, 1997). En este caso, dada la naturaleza cuantitativa de las variables, se utilizó el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson. Este estadístico analiza el grado de correlación lineal entre las variables estudiadas. El tamaño del efecto se considera grande cuando el valor es superior a .50, medio cuando el valor de  $r$  se encuentra entre .30 y .50, y pequeño cuando el valor se encuentra entre .10 y .30 (Cohen, 1988).

Posteriormente, se realizaron diversos *MANOVAs* para conocer las características psicosociales de los adolescentes con diferente implicación en la violencia entre iguales y la violencia de pareja, analizar posibles diferencias en las variables incluidas en el estudio en función del sexo y explorar posibles interacciones entre el sexo y la diferente implicación de los adolescentes en estas conductas violentas. Como en todos los casos la variable independiente presentó más de dos valores, se realizaron pruebas a posteriori (Bonferroni) para poder identificar entre que grupos existían diferencias significativas. Como indicador del tamaño del efecto se utilizó el estadístico  $\eta^2$ . Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988), dicho tamaño del efecto fue considerado grande cuando  $\eta^2 > .15$ , mediano cuando  $\eta^2 > .06$ , pequeño cuando  $\eta^2 > .01$ , y despreciable cuando  $\eta^2 < .01$ .

Para realizar la *evaluación del Programa DARSÍ* se realizaron los análisis que se detallan a continuación. En primer lugar, se calculó la homogeneidad entre el grupo de intervención y ambos grupos control. En concreto, se realizaron pruebas Chi-Cuadrado para las variables categóricas (sexo, ciclo académico, nivel educativo de los progenitores, situación laboral de los padres, convivencia, y número de hermanos), y prueba  $F$  para la variable continua edad. Seguidamente, con el objetivo de analizar la

homogeneidad de varianza entre los tres grupos en las variables objeto de estudio se utilizó la prueba de Levene, así como la prueba  $F$  para la comparación de medias en las variables objeto de estudio, entre el grupo de intervención, el grupo control 1 y el grupo control 2. A continuación, para evaluar la efectividad del programa DARSÍ se realizaron análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 3x2) con factor inter-grupo (grupo de intervención, grupo control 1 y grupo control 2) y factor intra-sujeto (pre-test y post-test: Tiempo 1 y Tiempo 2). Según, Weinfurt (2000) esta prueba es recomendable cuando los grupos comparados no son iguales en la situación pre-test. Al igual que en los análisis anteriores se utilizó el tamaño del efecto,  $\eta^2$ , siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988). Además, para reducir el error tipo II se utilizaron los cálculos de la potencia observada.



# CAPÍTULO 8.

## RESULTADOS

### 8.1. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES EJERCIDA Y SUFRIDA

A continuación, se presentan los resultados de la prevalencia de la violencia entre iguales, tanto ejercida como sufrida, en la muestra primera de adolescentes. En primer lugar, se aportan los datos de la prevalencia de las conductas agresivas ejercidas contra los iguales. En segundo lugar, se aportan los datos sobre la prevalencia de diversas conductas que suponen una victimización por parte de los iguales. En ambos casos, violencia ejercida y violencia sufrida, los datos de prevalencia se muestran diferenciando entre chicos y chicas y analizando sus posibles diferencias en dicha prevalencia. El análisis de estas posibles diferencias en la prevalencia en función del sexo se ha realizado utilizando el estadístico  $\chi^2$  de Pearson.

#### 8.1.1. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA HACIA LOS IGUALES EJERCIDA POR CHICOS Y CHICAS

En la siguiente tabla, se muestran los porcentajes de adolescentes (chicos y chicas) que han indicado haber realizado “*nunca*”, “*pocas veces*”, “*muchas veces*” y “*siempre*” cada una de las conductas de violencia hacia los iguales que han sido evaluadas. En esta tabla podemos observar que un 48.8% de los adolescentes *alguna vez* se ha peleado con sus iguales y un 68.9% de chicos y chicas cuando son amenazados por un igual responden también con amenazas. Un 48.5% de los adolescentes *alguna vez* ha dicho cosas malas de los demás y un 42.8% ha herido o ha hecho daño a alguien

que le ha enfadado. Por tanto, alrededor de la mitad de los adolescentes han realizado conductas relacionadas con la agresión manifiesta. En cuanto a la agresión relacional se observa como un 47.4% de chicos y chicas han expresado rumores y chismorreos sobre los demás, y como un 79.0% si alguien le hace daño o le hiere, no deja que esa persona forme parte de su grupo de amigos/as. Asimismo, un 74.3 % cuando alguien le enfada, deja de hablarle o le trata con indiferencia. Como se puede observar en la tabla, existen diferencias significativas entre chicos y chicas en algunos ítems relacionados con la agresión manifiesta, siendo mayores las puntuaciones en estos ítems en los chicos que en las chicas. En cambio, en la agresión relacional observamos que las chicas tienen puntuaciones superiores en contar rumores y chismorreos sobre los demás y en tratar con indiferencia o dejar de hablar a alguien cuando les enfada. En el resto de ítems donde aparecen diferencias en función del sexo en agresión relacional, son los chicos los que tienen puntuaciones más altas.

*Tabla 8.1. Prevalencia de la violencia hacia los iguales en función del sexo. Muestra primera*

	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Muchas veces (%)	Siempre (%)	Chi-cuadrado
<b>1. Soy una persona que se pelea con los demás.</b>					
Chicos	26.0	23.1	1.4	0.1	0.17
Chicas	25.1	23.0	1.2	0.1	
Total	51.2	46.1	2.6	0.2	
<b>2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que forme parte de mi grupo de amigos/as.</b>					
Chicos	10.4	19.0	12.2	9.0	0.31
Chicas	10.7	17.9	12.1	8.8	
Total	21.0	36.9	24.4	17.8	
<b>3. Amenazo a otros para conseguir lo que quiero.</b>					
Chicos	42.0	7.9	0.4	0.3	12.00**
Chicas	43.6	4.9	0.9	0.0	
Total	85.6	12.8	1.3	0.3	
<b>4. Le digo a mis amigos que no se relacionen con otros.</b>					
Chicos	39.5	9.0	1.8	0.3	13.91* *
Chicas	41.7	7.3	0.3	0.1	
Total	81.3	16.3	2.1	0.4	
<b>5. Si alguien me enfada, le digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona.</b>					
Chicos	31.3	15.8	2.7	0.9	22.80***
Chicas	37.4	9.7	1.7	0.7	
Total	68.6	25.4	4.3	1.6	

<b>6. Para conseguir lo que quiero de mis amigos les digo que no se relacionen con otros.</b>					
Chicos	46.5	3.2	0.7	0.2	5.50
Chicas	46.7	2.4	0.1	0.2	
Total	93.3	5.5	0.8	0.4	
<b>7. Pego, doy patadas y puñetazos.</b>					
Chicos	39.0	10.3	1.1	0.3	23.41***
Chicas	43.7	5.1	0.4	0.2	
Total	82.6	15.4	1.5	0.5	
<b>8. Si me amenazan amenazo.</b>					
Chicos	10.8	25.4	9.2	5.1	51.93***
Chicas	20.2	21.4	4.6	3.2	
Total	31.1	46.8	13.8	8.3	
<b>9. Pego, doy patadas y puñetazos para conseguir lo que quiero.</b>					
Chicos	45.9	4.2	0.3	0.2	5.77
Chicas	46.5	2.4	0.4	0.1	
Total	92.4	6.6	0.7	0.3	
<b>10. Chismorreo y cuento rumores de los demás.</b>					
Chicos	29.0	18.4	2.8	0.5	9.65*
Chicas	23.6	22.3	3.1	0.4	
Total	52.6	40.7	5.8	0.9	
<b>11. Cuando alguien me hiere, le pego.</b>					
Chicos	18.2	20.4	8.2	3.7	40.74***
Chicas	35.9	10.0	2.5	1.1	
Total	54.1	30.4	10.7	4.8	
<b>12. Para conseguir lo que quiero no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos.</b>					
Chicos	39.5	9.6	0.9	0.6	6.44
Chicas	41.3	6.5	1.1	0.5	
Total	80.9	16.1	2.0	1.1	
<b>13. Digo cosas malas de los demás.</b>					
Chicos	24.6	23.0	2.7	0.4	4.17
Chicas	26.9	20.0	2.2	0.2	
Total	51.5	43.0	4.8	0.6	
<b>14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos.</b>					
Chicos	35.5	11.6	2.6	0.8	46.99***
Chicas	43.4	4.7	0.9	0.4	
Total	79.0	16.4	3.5	1.2	
<b>15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás.</b>					
Chicos	44.8	5.1	0.6	0.1	5.85
Chicas	45.3	3.4	0.4	0.4	
Total	90.0	8.5	1.0	0.5	
<b>16. Trato con indiferencia a los demás o dejo de hablarles.</b>					
Chicos	34.2	14.7	1.1	0.6	3.16
Chicas	32.1	16.0	1.2	0.2	
Total	66.3	30.7	2.3	0.8	

<b>17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle.</b>					
Chicos	15.0	22.6	10.6	2.5	8.92*
Chicas	10.7	23.9	11.7	3.1	
Total	25.7	46.5	22.3	5.5	
<b>18. Para conseguir lo que quiero trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas.</b>					
Chicos	38.1	10.3	1.9	0.4	1.15
Chicas	37.8	10.1	1.3	0.3	
Total	75.8	20.3	3.2	0.7	
<b>19. Desprecio a los demás.</b>					
Chicos	39.8	10.3	0.4	0.1	8.59*
Chicas	41.8	6.8	0.7	0.2	
Total	81.5	17.1	1.1	0.3	
<b>20. Cuando alguien me enfada, le hiero.</b>					
Chicos	24.2	21.0	3.9	1.5	39.19***
Chicas	33.0	13.6	1.8	1.0	
Total	57.2	34.6	5.7	2.5	
<b>21. Para conseguir lo que quiero digo cosas malas y negativas a los demás.</b>					
Chicos	40.9	8.3	1.3	0.1	6.72
Chicas	42.5	5.8	0.8	0.3	
Total	83.4	14.1	2.1	0.4	
<b>22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos.</b>					
Chicos	41.6	7.8	1.1	0.1	18.52***
Chicas	44.3	3.9	0.6	0.6	
Total	85.9	11.7	1.7	0.7	
<b>23. Cuando alguien me enfada chismorreó o cuento rumores sobre ella.</b>					
Chicos	33.0	15.5	2.0	0.2	2.71
Chicas	29.9	17.0	2.1	0.4	
Total	62.9	32.5	4.0	0.6	
<b>24. Para conseguir lo que quiero chismorreó o cuento rumores.</b>					
Chicos	43.1	6.0	1.3	0.2	2.18
Chicas	43.0	5.5	0.7	0.1	
Total	86.2	11.5	2.0	0.3	
<b>25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás.</b>					
Chicos	45.4	4.6	0.3	0.3	5.33
Chicas	46.2	2.7	0.3	0.3	
Total	91.5	7.3	0.6	0.6	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$



### 8.1.2. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE LOS IGUALES SUFRIDA POR CHICOS Y CHICAS

En este apartado, se muestran los porcentajes de adolescentes (chicos y chicas) que han indicado haber sufrido “*nunca*”, “*pocas veces*”, “*muchas veces*” y “*siempre*” cada una de las conductas de victimización entre iguales analizadas. Se incluyen conductas de victimización física (golpes, empujones, patadas...), victimización verbal (insultos, motes, gritos...) y victimización relacional (exclusión social, ignorar, difundir rumores...). En esta tabla podemos observar que la victimización manifiesta verbal es sufrida en mayor medida que la victimización manifiesta física y la relacional. En concreto, las conductas que más se repiten entre los adolescentes son, “se han metido conmigo” con un 76.5% y “me han insultado” con un 75.4%. En cuanto a la victimización relacional los adolescentes indican haber sido víctimas en mayor medida de ser ignorados con un 54.8% o tratados con indiferencia con un 57.2%. La victimización manifiesta física, al igual que la violencia física, son las que menos sufren los adolescentes. En este caso, los ítems que más porcentajes reflejan son “me han pegado o golpeado para hacerme daño”, con un 31% y “me han amenazado”, un 28.5%. Como se puede observar en la tabla, existen algunas diferencias entre chicos y chicas. En concreto, las chicas sufren más victimización de tipo relacional y verbal que los chicos, excepto en un ítem que los chicos puntúan más que las chicas: “se han metido con mi familia”. En el resto de ítems en los que se observan diferencias, las chicas puntúan más alto que los chicos: “han contado mentiras de mí”, “me han ignorado”, “me han tratado con indiferencia o me han dejado de lado”, “han contado rumores sobre mí y me han criticado” y “le han dicho mis secretos a otros”. En cambio, son los chicos los que sufren agresiones físicas en mayor medida. En concreto, existen diferencias significativas en los siguientes ítems: “me han pegado o golpeado para hacerme daño”, “me han amenazado”, “me han robado” y “me han dado una paliza”.

Tabla 8.2. Prevalencia de la victimización entre iguales en función del sexo. Muestra Primera

	Nunca (%)	Pocas veces (%)	Muchas veces (%)	Siempre (%)	Chi- cuadrado
<b>1. Me han pegado o golpeado para hacerme daño.</b>	29.6	17.9	2.5	0.7	60.28***
Chicos	39.4	9.5	0.5	0.0	
Chicas	69.0	27.3	3.0	0.7	
Total					
<b>2. Han contado mentiras de mí.</b>					10.56*
Chicos	26.3	18.6	5.2	0.6	
Chicas	21.1	22.5	4.7	1.0	
Total	47.4	41.1	10.0	1.6	
<b>3. Se han metido conmigo.</b>					1.42
Chicos	12.4	28.6	8.6	1.0	
Chicas	11.2	27.6	9.7	0.9	
Total	23.6	56.3	18.3	1.9	
<b>4. Me han gritado.</b>					1.09
Chicos	14.0	25.9	9.8	1.0	
Chicas	12.2	26.4	9.8	1.0	
Total	26.3	52.2	19.5	2.0	
<b>5. Me han apartado de mi grupo de amigos.</b>					0.63
Chicos	34.9	12.8	2.2	0.7	
Chicas	33.1	13.0	2.5	0.8	
Total	68.0	25.9	4.6	1.5	
<b>6. Me han insultado.</b>					5.97
Chicos	11.5	28.9	8.6	1.7	
Chicas	13.2	27.6	7.8	0.7	
Total	24.7	56.6	16.4	2.4	
<b>7. Me han ignorado.</b>					8.48*
Chicos	25.1	20.0	5.0	0.5	
Chicas	20.0	22.7	5.8	0.8	
Total	45.1	42.7	10.8	1.3	
<b>8. Me han tratado con indiferencia o me han dejado de lado</b>					15.11**
Chicos	24.4	21.1	4.4	0.6	
Chicas	18.5	23.2	6.5	1.2	
Total	42.9	44.4	11.0	1.8	
<b>9. Me han amenazado.</b>					33.55***
Chicos	32.4	14.6	3.2	0.5	
Chicas	39.2	8.9	0.9	0.4	
Total	71.6	23.5	4.1	0.9	
<b>10. Me han tratado con indiferencia para conseguir lo que querían.</b>					7.04
Chicos	33.9	12.9	3.1	0.8	
Chicas	30.0	16.3	2.4	0.7	
Total	63.9	29.2	5.5	1.5	
<b>11. Se han burlado de mí.</b>					4.21
Chicos	25.7	19.0	5.4	0.6	
Chicas	22.1	21.0	5.3	0.9	
Total	47.8	40.0	10.7	1.5	
<b>12. Han contado rumores sobre mí y me han criticado.</b>					32.28***
Chicos	22.3	19.4	7.4	1.5	
Chicas	13.7	22.3	10.6	2.9	

Total	36.0	41.6	18.0	4.4	
<b>13. Me han robado.</b>					
Chicos					8.73*
Chicas	34.5	13.4	2.5	0.2	
Total	37.5	10.1	1.5	0.3	
<b>14. Me han tratado con indiferencia para que me sienta mal.</b>					
Chicos					5.28
Chicas	30.6	15.6	2.7	0.4	
Total	64.8	28.7	5.2	1.2	
<b>15. Me han dado una paliza.</b>					
Chicos					34.56***
Chicas	45.2	3.8	1.3	0.3	
Total	48.4	0.8	0.0	0.2	
<b>16. Se han metido con mi familia.</b>					
Chicos					12.38**
Chicas	28.2	19.2	2.6	0.6	
Total	32.8	14.4	1.9	0.3	
<b>17. Les han dicho mis secretos a otros.</b>					
Chicos					19.45***
Chicas	29.8	17.6	2.7	0.6	
Total	22.8	20.7	4.5	1.3	
<b>18. Me ha acusado de algo que no he hecho.</b>					
Chicos					2.35
Chicas	19.2	25.1	5.4	0.9	
Total	20.4	22.8	4.8	1.3	
<b>19. Le ha dicho a los demás que no sean mis amigos.</b>					
Chicos					3.89
Chicas	36.6	11.4	2.2	0.5	
Total	34.1	11.6	2.5	1.2	
<b>20. Me han despreciado o humillado.</b>					
Chicos					2.53
Chicas	32.9	14.2	2.9	0.7	
Total	34.2	11.7	2.9	0.6	
	67.0	26.0	5.8	1.3	

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

## **8.2. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA EJERCIDA Y SUFRIDA EN PAREJAS ADOLESCENTES**

En este segundo apartado se presentan los resultados relativos a la prevalencia de la violencia ejercida y sufrida en parejas adolescentes. Este análisis se ha realizado diferenciando la prevalencia específica de cada una de las conductas de violencia de pareja evaluadas en esta investigación, es decir, se presenta una información detallada sobre las respuestas de los adolescentes a cada uno de los ítems de la escala de violencia de pareja. Además, estos datos de prevalencia se aportan diferenciando entre chicos y chicas. Para el análisis de posibles diferencias en la prevalencia en función del sexo se ha utilizado el estadístico  $\chi^2$  de Pearson.

### **8.2.1. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA EJERCIDA POR CHICOS Y CHICAS**

En la siguiente tabla, se muestran los porcentajes de adolescentes (chicos y chicas) que han indicado haber realizado “*nunca*”, “*rara vez*”, “*a veces*” y “*con frecuencia*” cada una de las conductas de violencia hacia la pareja evaluadas en esta investigación. En esta tabla podemos observar que un 54.2% de los adolescentes en alguna ocasión ha hecho algo para poner celoso o celosa a su pareja (un 45.8% señalan no haberlo hecho nunca) y un 41.5% de los chicos y chicas han acusado en alguna ocasión a su pareja de ligar o coquetear con otras personas. Un 40.8% de los adolescentes alguna vez le ha dicho algo para enfadarle o enfadarla y un 33.1% le ha hablado con un tono de voz fuerte u ofensivo. Por tanto, alrededor de la mitad de los adolescentes han realizado en alguna ocasión conductas relacionadas con la violencia verbal-emocional. En cuanto a la violencia relacional y física los porcentajes son más bajos. En concreto, se observa que un 15.6% de chicos y chicas adolescentes han apartado en alguna ocasión a su pareja de su grupo de amigos y un 17.6% le ha lanzado alguna vez un objeto a su pareja. Como se puede observar en esta tabla, existen diferencias significativas entre chicos y chicas en algunas conductas indicativas de violencia verbal-emocional, siendo mayores las puntuaciones en estas conductas en las chicas, excepto en “ridiculizar o burlarse de la pareja delante de otros”. En la violencia física también se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en algunas

conductas, mostrando frecuencias mayores los chicos en: “empujar o zarandear a la pareja”. En violencia relacional, las puntuaciones de los chicos son superiores en “extender rumores falsos sobre la pareja” y “decir cosas a sus amigos sobre él/ella para ponerlos en su contra”.

Tabla 8.3. Prevalencia de la violencia ejercida contra la pareja en función del sexo. Muestra Primera.

	Nunca (%)	Rara vez (%)	A veces (%)	Con frecuencia (%)	Chi-cuadrado
<b>1. Le aparte del grupo de amigos</b>					
Chicos	39.6	7.0	1.5	0.3	3.25
Chicas	44.8	5.2	1.3	0.3	
Total	84.4	12.2	2.8	0.6	
<b>2. Hice algo para poner celoso.</b>					
Chicos	26.4	14.5	6.8	0.6	20.46 ***
Chicas	19.4	20.3	10.4	1.5	
Total	45.8	34.9	17.2	2.1	
<b>3. Saqué algo malo del pasado.</b>					
Chicos	35.0	8.3	4.3	0.7	6.19
Chicas	33.4	9.8	7.3	1.2	
Total	68.4	18.1	11.6	1.9	
<b>4. Le lancé un objeto.</b>					
Chicos	41.2	4.3	1.8	1.20	8.78 *
Chicas	41.1	6.1	3.9	0.4	
Total	82.3	10.4	5.6	1.6	
<b>5. Dije algo para enfadarle/la.</b>					
Chicos	29.3	12.3	5.2	1.6	2.79
Chicas	30.0	15.8	4.5	1.3	
Total	59.3	28.1	9.7	3.0	
<b>6. Le hablé en un tono de voz fuerte u ofensivo.</b>					
Chicos	35.8	9.1	3.0	0.6	15.42**
Chicas	30.9	13.8	5.5	1.3	
Total	66.7	22.9	8.5	1.9	
<b>7. Le insulté con frases de desprecio.</b>					
Chicos	42.1	3.7	1.8	0.7	6.15
Chicas	42.6	6.5	2.2	0.3	
Total	84.7	10.2	4.0	1.0	
<b>8. Dije cosas a sus amigos sobre él/ella para ponerlos en su contra.</b>					
Chicos	42.6	3.7	1.5	0.4	17.88***
Chicas	49.9	1.5	0.1	0.1	
Total	92.6	5.2	1.6	0.6	

<b>9. Le ridiculicé o me burlé de él/ella delante de otros.</b>					
Chicos	41.8	3.4	2.7	0.4	18.64***
Chicas	48.2	3.1	0.1	0.1	
Total	90.1	6.5	2.8	0.6	
<b>10. Le seguí para saber con quién y dónde estaba.</b>					
Chicos	40.9	4.9	1.6	0.9	2.58
Chicas	45.7	4.3	1.0	0.6	
Total	86.6	9.2	2.7	1.5	
<b>11. Le culpé por el problema.</b>					
Chicos	36.6	7.4	3.3	1.0	9.85*
Chicas	34.3	12.9	3.6	0.9	
Total	70.9	20.4	6.8	1.9	
<b>12. Le di una patada, le golpeé o le di un puñetazo.</b>					
Chicos	44.2	2.7	0.9	0.6	4.94
Chicas	48.4	2.7	0.6	0.0	
Total	92.6	5.4	1.5	0.6	
<b>13. Le acusé de ligar o coquetear.</b>					
Chicos	33.1	9.3	4.6	1.3	27.20***
Chicas	25.4	18.0	6.2	2.1	
Total	58.5	27.3	10.8	3.4	
<b>14. Le abofeteé o le tiré del pelo.</b>					
Chicos	44.7	1.8	1.3	0.4	2.62
Chicas	48.9	1.9	0.6	0.3	
Total	93.6	3.7	1.9	0.7	
<b>15. Le amenacé con dejarlo/a.</b>					
Chicos	39.8	5.3	2.5	0.7	8.15*
Chicas	40.0	9.2	1.5	0.9	
Total	79.8	14.6	4.0	1.6	
<b>16. Le empujé o le zarandé.</b>					
Chicos	45.0	1.3	1.5	0.6	9.10*
Chicas	47.8	3.1	0.4	0.3	
Total	92.7	4.5	1.9	0.9	
<b>17. Extendí rumores falsos sobre él/ella.</b>					
Chicos	43.5	2.4	1.3	1.2	15.49**
Chicas	50.1	0.9	0.4	0.1	
Total	93.6	3.3	1.8	1.3	

Nota: *Rara vez* = en 1 o 2 ocasiones; *A veces* = entre 3 o 5 veces; *Con frecuencia* = en 6 o más ocasiones

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 8.2.2. PREVALENCIA DE LA VIOLENCIA DE PAREJA SUFRIDA POR CHICOS Y CHICAS

A continuación, se muestran los porcentajes de adolescentes (chicos y chicas) que han indicado haber sufrido “nunca”, “rara vez”, “a veces” y “con frecuencia” cada una de las conductas de violencia de pareja evaluadas. En esta tabla podemos observar que la victimización verbal-emocional es sufrida en mayor medida que la victimización física y la relacional. En concreto, las conductas que más se repiten entre los adolescentes son, “hizo algo para ponerme celoso” con un 51.8%, “me dijo algo para enfadar” con un 40.4% y “me acusó de ligar o coquetear” con un 40.5%. En cuanto a la victimización relacional los adolescentes indican haber sido víctimas en mayor medida de ser apartados de su grupo de amigos con un 18.6 %. La victimización física, al igual que la violencia física, son las que menos sufren los adolescentes. En este caso, el ítem que más porcentaje refleja es “me ha lanzado un objeto”, con un 11.2%. Como se puede observar en la tabla, existen algunas diferencias significativas entre chicos y chicas. Los chicos indican sufrir más victimización de tipo físico y relacional que las chicas.

Tabla 8.4. Prevalencia de la victimización de pareja en función del sexo. Muestra Primera.

	Nunca (%)	Rara vez (%)	A veces (%)	Con frecuencia (%)	Chi-cuadrado
<b>1. Trató de apartarme de mi grupo de amigos</b>					
Chicos	37.8	7.1	2.8	0.6	4.54
Chicas	43.5	5.2	2.2	0.7	
Total	81.3	12.3	5.0	1.3	
<b>2. Hizo algo para ponerme celoso/a</b>					
Chicos	25.6	13.2	7.3	2.2	6.12
Chicas	22.6	17.7	9.1	2.4	
Total	48.1	30.9	16.3	4.6	
<b>3. Sacó algo malo del pasado</b>					
Chicos	33.4	9.7	3.3	2.1	2.41
Chicas	37.3	9.8	3.3	1.2	
Total	70.6	19.5	6.6	3.3	
<b>4. Me lanzó un objeto</b>					
Chicos	41.3	3.6	1.9	1.6	11.34 *
Chicas	47.4	3.0	0.9	0.3	
Total	88.7	6.5	2.8	1.9	
<b>5. Me dijo algo para enfadarme</b>					
Chicos	31.1	11.2	4.6	1.3	9.18*
Chicas	28.5	16.4	6.1	0.7	
Total	59.6	27.6	10.7	2.1	

<b>6. Me habló en un tono de voz fuerte u ofensivo.</b>						
Chicos	36.8	6.8	3.7	1.0	4.60	
Chicas	37.1	9.7	4.5	0.4		
Total	73.8	16.5	8.2	1.5		
<b>7. Me insultó con frases de desprecio.</b>						
Chicos	41.7	5.0	1.3	0.3	2.71	
Chicas	46.1	3.7	1.6	0.1		
Total	87.8	8.8	3.0	0.4		
<b>8. Dijo cosas a mis amigos sobre mí para ponerlos en mí contra.</b>						
Chicos	41.5	3.9	2.1	0.9	14.44**	
Chicas	48.5	2.4	0.6	0.1		
Total	90.1	6.2	2.7	1.0		
<b>9. Me ridiculizó o burló de mí delante de otros.</b>						
Chicos	42.5	3.7	1.2	0.9	4.96	
Chicas	46.7	4.2	0.7	0.1		
Total	89.2	7.9	1.9	1.0		
<b>10. Me siguió para saber con quién y dónde estaba.</b>						
Chicos	38.8	5.8	2.8	0.9	3.83	
Chicas	44.3	4.9	1.8	0.7		
Total	83.1	10.7	4.6	1.6		
<b>11. Me culpó por el problema.</b>						
Chicos	34.2	7.7	4.8	1.6	7.94*	
Chicas	36.8	11.0	2.8	1.0		
Total	71.0	18.7	7.6	2.7		
<b>12. Me dio una patada, me golpeó o me dio un puñetazo.</b>						
Chicos	43.5	2.8	1.9	0.0	12.14**	
Chicas	49.3	2.4	0.1	0.0		
Total	92.7	5.2	2.1	0.0		
<b>13. Me acusó de ligar o coquetear.</b>						
Chicos	30.0	9.3	6.2	2.8	7.81*	
Chicas	29.5	14.5	5.2	2.4		
Total	59.5	23.9	11.4	5.2		
<b>14. Me abofeteó o me tiró del pelo.</b>						
Chicos	44.2	2.1	1.8	0.3	13.67**	
Chicas	50.0	1.5	0.1	0.0		
Total	94.2	3.6	1.9	0.3		
<b>15. Me amenazó con dejarme.</b>						
Chicos	37.1	7.9	2.4	1.0	3.74	
Chicas	42.6	6.7	1.6	0.7		
Total	79.7	14.5	4.0	1.8		
<b>16. Me empujó o me zarandeó.</b>						
Chicos	44.2	2.2	1.5	0.4	4.42	
Chicas	48.8	2.1	0.6	0.1		
Total	93.0	4.3	2.1	0.6		



<b>17. Extendió rumores falsos sobre mí.</b>					
Chicos	41.2	4.6	1.3	1.2	15.53**
Chicas	48.7	1.9	0.7	0.3	
Total	89.9	6.5	2.1	1.5	

Nota: *Rara vez* = en 1 o 2 ocasiones; *A veces* = entre 3 o 5 veces; *Con frecuencia* = en 6 o más ocasiones.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 8.3. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES.

Se describen en este apartado las relaciones existentes entre las variables objeto de estudio, evaluadas en la muestra inicial. Para ello, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. Se ha asumido la naturaleza cuantitativa de las variables analizadas y el teorema del límite central de Grinstead y Snell (1997) que afirma que, aunque las variables por separado no muestren una distribución normal, ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal. El coeficiente de correlación de Pearson es un índice que bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente. Para realizar la interpretación de los resultados se tuvieron en cuenta las consideraciones de Cohen (1988), asumiendo un valor de  $r$  entre .10 y .30 como bajo, entre .30 y .50 como medio, y superior a .50 como grande.

En primer lugar, se describen las correlaciones entre todas las variables objeto de estudio, evaluadas en la primera muestra utilizada en esta investigación. En segundo lugar, se presentan los resultados en esta misma muestra, realizando estos análisis para chicos y chicas, por separado.

Así, en primer lugar, en la Tabla 8.5 se presentan los resultados de las correlaciones entre las Variables Personales y la Violencia de Pareja Ejercida. En concreto, se ofrecen los resultados de las correlaciones entre Violencia de Pareja Ejercida (Relacional, Verbal-emocional y Física), Empatía (Emocional y Cognitiva), Autoconcepto (Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico), Satisfacción con la vida, Actitud hacia la autoridad, Actitud hacia la transgresión de normas, Sexismo (Hostil y Benevolente) y Ánimo Depresivo.

En esta tabla, podemos observar correlaciones significativas entre la mayoría de las variables analizadas. En concreto, se observan correlaciones positivas altas entre los tres tipos de violencia de pareja ejercida: Violencia de Pareja Ejercida Relacional y Verbal-emocional ( $r = .620, p < .01$ ); Violencia de Pareja Ejercida Relacional y Física ( $r = .722, p < .01$ ); y Violencia de Pareja Verbal-emocional y Física ( $r = .655, p < .01$ ). La Violencia de Pareja Ejercida Relacional también correlaciona negativa y significativamente, aunque con una correlación baja, con Empatía Cognitiva ( $r = -.196, p < .01$ ); Autoconcepto Familiar ( $r = -.173, p < .01$ ); y de forma positiva con Actitud hacia la transgresión de normas ( $r = .227, p < .01$ ). Además, también se observa que la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional correlaciona negativamente con Autoconcepto Familiar ( $r = -.216, p < .01$ ); Satisfacción con la Vida ( $r = -.207, p < .01$ ); Actitud hacia la autoridad ( $r = -.222, p < .01$ ); y positivamente con Actitud hacia la transgresión de normas ( $r = .221, p < .01$ ). Asimismo, la Violencia de Pareja Ejercida Física correlaciona negativamente con Autoconcepto Familiar ( $r = -.164, p < .01$ ) y Satisfacción con la Vida ( $r = -.157, p < .01$ ), y de forma positiva con Actitud hacia la Transgresión de normas ( $r = .181, p < .01$ ).

Son destacables las correlaciones entre Satisfacción con la Vida y Autoconcepto Académico ( $r = .274, p < .01$ ), Familiar ( $r = .438, p < .01$ ), Físico ( $r = .309, p < .01$ ), y Ánimo Depresivo ( $r = -.368, p < .01$ ). Además, se observan correlaciones entre Empatía cognitiva y Autoconcepto Social ( $r = .247, p < .01$ ) y entre Empatía Emocional y Sexismo Hostil ( $r = -.211, p < .01$ ); y entre Autoconcepto Emocional y Empatía Emocional ( $r = -.321, p < .01$ ), y Ánimo Depresivo ( $r = -.290, p < .01$ ). Por último, se observa una correlación significativa y negativa entre Autoconcepto Académico y Actitud hacia la Transgresión de normas ( $r = -.214, p < .01$ ).

Tabla 8.5. *Correlaciones entre Variables Personales y Violencia de Pareja ejercida. Muestra Primera*

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. VP ejercida relacional	1														
2. VP ejercida verbal-emocional	.620**	1													
3. VP ejercida física	.722**	.655**	1												
4. Empatía emocional	-.125**	.057	.042	1											
5. Empatía cognitiva	-.196**	.022	-.094*	.541**	1										
6. Autoconcepto Académico	-.102**	-.144**	-.102**	.103**	.112**	1									
7. Autoconcepto Social.	-.135**	-.052	-.105**	.025	.247**	.137**	1								
8. Autoconcepto Emocional	-.025	-.163**	-.082*	-.321**	-.034	-.056	.206**	1							
9. Autoconcepto Familiar	-.173**	-.216**	-.164**	.063*	.094**	.366**	.276**	.089**	1						
10. Autoconcepto Físico	.006	-.067	-.055	-.162	-.048	.374**	.376**	.131**	.300**	1					
11. Satisfacción Vida	-.136**	-.207**	-.157**	.025	.092**	.274**	.244**	.157**	.438**	.309**	1				
12. Actitud Autoridad	-.080*	-.222**	-.070	.005	-.036	.283**	.015	.042	.214**	.114**	.190**	1			
13. Actitud Transgresión	.227**	.221**	.181**	-.146**	-.119**	-.214**	.082**	.018	-.134**	.054	-.167**	-.184**	1		
14. Sexismo Hostil	.124**	.094*	.056	-.211**	-.077*	-.098**	.085**	.044	-.050	.176**	-.079**	-.143**	.270**	1	
15. Sexismo Benevolente	.056	.054	.031	-.091**	-.062	-.070*	.094**	.002	.022	.132**	.132**	-.070*	.136**	.605**	1
16. Ánimo Depresivo	.063	.198**	.078*	.166**	.021	-.172**	-.198**	-.290**	-.261**	-.194**	-.368**	-.166**	.099**	.069	.081

\*\* . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

A continuación, en la Tabla 8.6 se muestran las correlaciones entre Variables Sociales (Estilo interpersonal Asertivo, Pasivo y Agresivo); Familiares (Comunicación Abierta con la Madre, Problemas de Comunicación con la Madre, Comunicación Abierta con el Padre y Problemas de Comunicación con el Padre) y Violencia de Pareja Ejercida (Relacional, Verbal-emocional y Física). Se observan correlaciones positivas entre Comunicación Abierta con la Madre y con el Padre ( $r = .632, p < .01$ ) y entre Problemas de Comunicación con la Madre y con el Padre ( $r = .687, p < .01$ ). Por otra parte, los Problemas de Comunicación con la Madre y con el Padre correlacionan positivamente con el Estilo Interpersonal Agresivo ( $r = .284, p < .01$ ;  $r = .317, p < .01$ ). Se observan correlaciones positivas significativas entre Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional, Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = .225, p < .01$ ) y Estilo Interpersonal Agresivo ( $r = .280, p < .01$ ). Se constata una correlación negativa significativa entre Evaluación de la Red Social y Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = -.205, p < .01$ ); y positiva y significativa con la Comunicación Abierta con la Madre ( $r = .304, p < .01$ ), la Comunicación Abierta con el Padre ( $r = .296, p < .01$ ), y el Estilo Interpersonal Asertivo ( $r = .409, p < .01$ ). Por último, se constata una correlación positiva significativa entre la Soledad Emocional y los Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = .270, p < .01$ ) y con el Padre ( $r = .244, p < .01$ ); y negativa con la Comunicación Abierta con el Padre ( $r = -.288, p < .01$ ) y la Madre ( $r = -.247, p < .01$ ).

Tabla 8.6. Correlaciones entre Variables Sociales, Familiares y Violencia de Pareja ejercida (VPE). Muestra primera

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. VPE relacional	1										
2. VPE verbal-emocional	.620**	1									
3. VPE física	.722**	.655**	1								
4. Com. Madre Abierta	-.152**	-.078*	-.103**	1							
5. Com. Madre Problem	.144**	.225**	.174**	-.135**	1						
6. Com. Padre Abierta	-.149**	-.171**	-.143**	.632**	-.189**	1					
7. Com. Padre Problem	.084*	.185**	.071	-.061	.687**	-.219**	1				
8. Estilo asertivo	-.143**	.005	-.134**	.363**	-.074*	.292**	-.028	1			
9. Estilo agresivo	.138**	.280**	.169**	-.103**	.284**	-.124**	.317**	.150**	1		
10. Estilo pasivo	.003	-.015	-.001	.029	.222**	-.004	.211**	.057	.053	1	
11. Ev. Red Social	-.205**	-.093**	-.146**	.304**	-.125**	.296**	-.084*	.409**	-.010	-.101**	1
12. Soledad Emocional	.190**	.167**	.153**	-.247**	.270**	-.288**	.244**	-.226**	.143**	.328**	-.541**

\*\* . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). \* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 8.7 se presentan las correlaciones entre Variables Escolares (Percepción de Ayuda del Profesor, Agresión y Victimización Escolar) y Violencia de Pareja Ejercida. En ella, se observan correlaciones positivas y significativas entre los tres tipos de Violencia de Pareja Ejercida y los tres tipos de Victimización Escolar. En concreto, se observa que la Violencia de Pareja Ejercida de tipo Relacional correlaciona positiva y significativamente con la Victimización Escolar Relacional, Física y Verbal ( $r = .166, p < .01$ ;  $r = .265, p < .01$ ;  $r = .110, p < .01$ ). Asimismo, la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional correlaciona positiva y significativamente con la Victimización Escolar Relacional, Física y Verbal ( $r = .180, p < .01$ ;  $r = .195, p < .01$ ;  $r = .162, p < .01$ ); y la Violencia de Pareja Ejercida Física correlaciona positiva y significativamente con la Victimización Escolar Relacional, Física y Verbal ( $r = .130, p < .01$ ;  $r = .208, p < .01$ ;  $r = .089, p < .05$ ). Además, se observa como la Agresión Manifiesta correlaciona positiva y significativamente con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional, Verbal-emocional y Física ( $r = .196, p < .01$ ;  $r = .282, p < .01$ ;  $r = .240, p < .01$ ); y como la Agresión Relacional, también correlaciona positiva y significativamente con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional, Verbal-emocional y Física ( $r = .152, p < .01$ ;  $r = .260, p < .01$ ;  $r = .180, p < .01$ ). Es destacable, la correlación negativa y significativa entre la Percepción de Ayuda del Profesor y la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = -.158, p < .01$ ). Por último, es importante destacar las correlaciones altas y significativas entre los tres tipos de Victimización Escolar analizados.

Tabla 8.7. Correlaciones entre Variables Escolares y Violencia de Pareja ejercida (VPE). Muestra primera

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. VPE relacional	1							
2. VPE verbal-emocional	.620**	1						
3. VPE física	.722**	.655**	1					
4. Vict. Escolar Relacional	.166**	.180**	.130**	1				
5. Vict. Escolar Física	.265**	.195**	.208**	.532**	1			
6. Vict. Escolar Verbal	.110**	.162**	.089*	.767**	.641**	1		
7. Ayuda profesor	-.098*	-.158**	-.046	-.144**	-.071*	-.144**	1	
8. Agresión Manifiesta	.196**	.282**	.240**	.117**	.245**	.185**	-.043	1
9. Agresión Relacional	.152**	.260**	.180**	.173**	.108**	.135**	-.046	.501**

Nota: Vict.= Victimización

\*\* . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). \* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 8.8 se muestran las correlaciones entre Variables Personales (Empatía: Emocional y Cognitiva; Autoconcepto: Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico; Satisfacción con la Vida; Actitud hacia la Autoridad y hacia la transgresión de Normas; Sexismo Hostil y Benevolente; Ánimo Depresivo) y Violencia de Pareja Sufrida (Relacional, Verbal-emocional y Física). En esta Tabla se pueden observar correlaciones altas, positivas y significativas entre Violencia de Pareja Sufrida Relacional, Verbal-emocional y Física ( $r = .645, p < .01$ ;  $r = .645, p < .01$ ), y Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional y Física ( $r = .569, p < .01$ ). Además, la variable Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional correlaciona negativa y significativamente con Autoconcepto Familiar ( $r = -.223, p < .01$ ), Satisfacción con la Vida ( $r = -.225, p < .01$ ), Actitud hacia la Autoridad ( $r = -.219, p < .01$ ), y correlaciona positivamente con Actitud hacia la Transgresión de normas ( $r = .206, p < .01$ ) y Sexismo Hostil ( $r = .182, p < .01$ ). Asimismo, el Autoconcepto Familiar correlaciona negativa y significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional y Física ( $r = -.210, p < .01$ ;  $r = -.216, p < .01$ ). Asimismo, se observa como estos dos tipos de Violencia de Pareja Sufrida correlacionan positiva y significativamente con la Actitud hacia la Transgresión de normas ( $r = .150, p < .01$ ;  $r = .169, p < .01$ ). Es destacable, la correlación positiva y significativa entre Sexismo Hostil y Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .182, p < .01$ ). Por último, se observa una correlación positiva y significativa entre la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional y el Ánimo Depresivo ( $r = .213, p < .01$ ).

Tabla 8.8. Correlaciones entre Variables Personales y Violencia de Pareja sufrida (VPS). Muestra primera.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. VPS relacional	1														
2. VPS verbal-emocional	.645**	1													
3. VPS física	.645**	.569**	1												
4. Empatía emocional	-.048	.040	-.054	1											
5. Empatía cognitiva	-.098*	.061	-.090*	.541**	1										
6. Autoconcepto Académico	-.087*	-.126**	-.070	.103**	.112**	1									
7. Autoconcepto Social.	-.049	.027	-.080*	.025	.247**	.137**	1								
8. Autoconcepto Emocional	-.070	-.111**	-.071	-.321**	-.034	-.056	.206**	1							
9. Autoconcepto Familiar	-.210**	-.223**	-.216**	.063*	.094**	.366**	.276**	.089**	1						
10. Autoconcepto Físico	.018	-.032	-.016	-.162**	-.048	.374**	.376**	.131**	.300**	1					
11. Satisfacción Vida	-.160**	-.225**	-.160**	.025	.092**	.274**	.244**	.157**	.438**	.309**	1				
12. Actitud Autoridad	-.100*	-.219**	-.081*	.005	-.036	.283**	.015	.042	.214**	.114**	.190**	1			
13. Actitud Transgresión	.150**	.206**	.169**	-.146**	-.119**	-.214**	.082**	.018	-.134**	.054	-.167**	-.184**	1		
14. Sexismo Hostil	.153**	.182**	.121**	-.211**	-.077*	-.098**	.085**	.044	-.050	.176**	-.079*	-.143**	.270**	1	
15. Sexismo Benevolente	.074	.092*	.034	-.091**	-.062	-.070*	.094**	.002	.022	.132**	-.020	-.070*	.136**	.605**	1
16. Ánimo Depresivo	.080*	.213**	.082*	.166**	.021	-.172**	-.198**	-.290**	-.261**	-.194**	-.368**	-.166**	.099**	.069	.081

\*\* . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 8.9 se presentan las correlaciones entre Variables Sociales (Soledad Emocional, Evaluación de la Red Social y Estilos Interpersonales), Familiares (Comunicación con la Madre y con el Padre) y la Violencia de Pareja Sufrida (Relacional, Verbal-emocional y Física) en la muestra primera. En esta tabla se aprecian correlaciones significativas entre la mayoría de las variables analizadas. En concreto, observamos como los Problemas de Comunicación con la Madre correlacionan positiva y significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .228, p < .01$ ), y esta variable de violencia de pareja también correlaciona con el Estilo Interpersonal Agresivo ( $r = .258, p < .01$ ). Asimismo, la Violencia de Pareja Sufrida Física correlaciona negativa y significativamente con el Estilo Interpersonal Asertivo ( $r = -.135, p < .01$ ). También, se observa como la Comunicación Abierta con la Madre y con el Padre correlaciona positiva y significativamente con el Estilo Interpersonal Asertivo ( $r = .363, p < .01$ ;  $r = .292, p < .01$ ).

Además, los Problemas de Comunicación con la Madre correlacionan positiva y significativamente con los Estilos Interpersonales Agresivo y Pasivo ( $r = .284, p < .01$ ;  $r = .222, p < .01$ ). Son destacables, las correlaciones positivas y significativas entre la Evaluación de la Red Social y la Comunicación Abierta con la Madre ( $r = .304, p < .01$ ), la Comunicación Abierta con el Padre ( $r = .296, p < .01$ ), y el Estilo Interpersonal Agresivo ( $r = .409, p < .01$ ). Por último, se observa como la Soledad Emocional correlaciona positiva y significativamente con los Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = .270, p < .01$ ), con los Problemas de Comunicación con el Padre ( $r = .244, p < .01$ ), con el Estilo Interpersonal Pasivo ( $r = .328, p < .01$ ); y de forma negativa con la Comunicación Abierta con la Madre ( $r = -.247, p < .01$ ), con la Comunicación Abierta con el Padre ( $r = -.288, p < .01$ ), con el Estilo Interpersonal Asertivo ( $r = -.226, p < .01$ ), y con la Evaluación Subjetiva de la Red Social ( $r = -.541, p < .01$ ).



Tabla 8.9. Correlaciones entre Variables Sociales, Familiares y Violencia de Pareja sufrida (VPS). Muestra primera

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. VPS relacional	1										
2. VPS verb-emocional	.645**	1									
3. VPS física	.645**	.569**	1								
4. Com. Madre Abierta	-.114**	-.103**	-.141**	1							
5. Com. Madre Problem	.165**	.228**	.133**	-.135**	1						
6. Com. Padre Abierta	-.142**	-.149**	-.139**	.632**	-.189**	1					
7. Com. Padre Problem	.118**	.146**	.027	-.061	.687**	-.219**	1				
8. Estilo asertivo	-.087*	.040	-.135**	.363**	-.074*	.292**	-.028	1			
9. Estilo agresivo	.128**	.258**	.152**	-.103**	.284**	-.124**	.317**	.150**	1		
10. Estilo pasivo	.057	.051	.032	.029	.222**	-.004	.211**	.057	.053	1	
11. Ev. Red Social	-.154**	-.110*	-.182**	.304**	-.125**	.296**	-.084*	.409**	-.010	-.101**	
12. Soledad Emocional	.184**	.170**	.176**	-.247**	.270**	-.288**	.244**	-.226**	.143**	.328**	-.541**

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

Seguidamente, en la Tabla 8.10 se observan las correlaciones entre la Violencia de Pareja Sufrida (Relacional, Verbal-emocional y Física), y las Variables Escolares (Victimización Escolar: Relacional, Física, Verbal; Percepción de Ayuda del Profesor; y Agresión hacia los iguales Manifiesta y Relacional). En esta Tabla se observan correlaciones positivas y significativas entre Violencia de Pareja Sufrida Relacional y Victimización Escolar Relacional, física y Verbal y Agresión Manifiesta y Relacional ( $r = .229, p < .01$ ;  $r = .275, p < .01$ ;  $r = .208, p < .01$ ;  $r = .252, p < .01$ ;  $r = .181, p < .01$ ); entre Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional y Victimización Escolar Relacional, física y Verbal y Agresión Manifiesta y Relacional ( $r = .233, p < .01$ ;  $r = .265, p < .01$ ;  $r = .247, p < .01$ ;  $r = .303, p < .01$ ;  $r = .205, p < .01$ ); y entre Violencia de Pareja Sufrida Física y Victimización Escolar Relacional, física y Verbal y Agresión Manifiesta y Relacional ( $r = .196, p < .01$ ;  $r = .293, p < .01$ ;  $r = .157, p < .01$ ;  $r = .290, p < .01$ ;  $r = .159, p < .01$ ). Y, por último, se observa una correlación negativa y significativa entre Percepción de Ayuda del Profesor y Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = -.147, p < .01$ ).

Tabla 8.10. Correlaciones entre Variables Escolares y Violencia de Pareja sufrida (VPS). Muestra primera.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
1. VPS relacional	1							
2. VPS verb-emocional	.645**	1						
3. VPS física	.645**	.569**	1					
4. Vict. escolar Relacional	.229**	.233**	.196**	1				
5. Vict. escolar Física	.275**	.265**	.293**	.532**	1			
6. Vict. escolar Verbal	.208**	.247**	.157**	.767**	.641**	1		
7. Ayuda profesor	-.107**	-.147**	-.045	-.144**	-.071*	-.144**	1	
8. Agresión Manifiesta	.252**	.303**	.290**	.117**	.245**	.185**	-.043	1
9. Agresión Relacional	.181**	.205**	.159**	.173**	.108**	.135**	-.046	.501**

Nota: Vict.=Victimización

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 8.11 se presentan las correlaciones entre Variables Personales y Familiares en la muestra primera utilizada en esta investigación. En primer lugar, se observa que la Empatía Emocional correlaciona de forma elevada y positiva con la Empatía Cognitiva ( $r = .541, p < .01$ ); y de forma negativa con el Autoconcepto Emocional ( $r = -.321, p < .01$ ) y el Sexismo Hostil ( $r = -.211, p < .01$ ). En segundo lugar, la Empatía Cognitiva correlaciona positiva y significativamente con el Autoconcepto Social ( $r = .247, p < .01$ ). El Autoconcepto Académico correlaciona significativa y positivamente con el Autoconcepto Familiar ( $r = .366, p < .01$ ); el Autoconcepto Físico ( $r = .374, p < .01$ ); la Satisfacción con la Vida ( $r = .274, p < .01$ ); la Actitud hacia la Autoridad ( $r = .283, p < .01$ ); la Comunicación Abierta con la Madre ( $r = .226, p < .01$ ); la Comunicación Abierta con el Padre ( $r = .256, p < .01$ ); y correlaciona de forma negativa con la Actitud hacia la Transgresión de Normas ( $r = -.214, p < .01$ ). El Autoconcepto Social muestra correlaciones positivas y significativas con Autoconcepto Familiar ( $r = .276, p < .01$ ); Físico ( $r = .376, p < .01$ ) y Satisfacción con la Vida ( $r = .244, p < .01$ ).

Por otro lado, el Autoconcepto Familiar correlaciona positivamente con Satisfacción con la Vida ( $r = .438, p < .01$ ); Actitud positiva hacia la Autoridad ( $r = .214, p < .01$ ); Comunicación Abierta con la Madre ( $r = .479, p < .01$ ) y Comunicación Abierta con el Padre ( $r = .476, p < .01$ ), y negativamente con Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = -.296, p < .01$ ) y con el Padre ( $r = -.249, p < .01$ ).

Asimismo, el Autoconcepto Físico correlaciona positivamente con la Satisfacción con la Vida ( $r = .309$ ;  $p < .01$ ). También, se observa que la Satisfacción con la Vida correlaciona positivamente con la Comunicación Abierta con la Madre ( $r = .325$ ,  $p < .01$ ) y el Padre ( $r = .346$ ,  $p < .01$ ); y negativamente con los Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = -.232$ ,  $p < .01$ ) y el Padre ( $r = -.228$ ,  $p < .01$ ). Además, la Actitud positiva hacia la Autoridad correlaciona positivamente con Comunicación Abierta con el Padre ( $r = .236$ ,  $p < .01$ ). Respecto a la Actitud positiva hacia la Transgresión de Normas, esta variable muestra correlaciones positivas con Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = .233$ ,  $p < .01$ ) y el Padre ( $r = .213$ ,  $p < .01$ ); y con Sexismo Hostil ( $r = .270$ ,  $p < .01$ ). También se observa una correlación alta, positiva y significativa entre Comunicación Abierta con la Madre y con el Padre ( $r = .632$ ,  $p < .01$ ); y entre Problemas de Comunicación con la Madre y con el Padre ( $r = .687$ ,  $p < .01$ ). Asimismo, el Ánimo Depresivo correlaciona positivamente con Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = .252$ ,  $p < .01$ ) y Problemas de Comunicación con el Padre ( $r = .282$ ,  $p < .01$ ), y negativamente con Comunicación Abierta con el Padre ( $r = -.266$ ,  $p < .01$ ) y con Satisfacción con la Vida ( $r = -.368$ ,  $p < .01$ ). Por último, se observa una correlación positiva, alta y significativa entre Sexismo Hostil y Benevolente ( $r = .605$ ,  $p < .01$ ).

Tabla 8.11. Correlaciones entre Variables Personales y Familiares. Muestra primera

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Empatía emocional	1															
2. Empatía cognitiva	.541**	1														
3. Autoconcepto Académico	.103**	.112**	1													
4. Autoconcepto Social.	.025	.247**	.137**	1												
5. Autoconcepto Emocional	-.321**	-.034	-.056	.206**	1											
6. Autoconcepto Familiar	.063*	.094**	.366**	.276**	.089**	1										
7. Autoconcepto Físico	-.162**	-.048	.374**	.376**	.131**	.300**	1									
8. Satisfacción Vida	.025	.092**	.274**	.244**	.157**	.438**	.309**	1								
9. Actitud Autoridad	.005	-.036	.283**	.015	.042	.214**	.114**	.190**	1							
10. Actitud Transgresión	-.146**	-.119**	-.214**	.082**	.018	-.134**	.054	-.167**	-.184**	1						
11. Com. Madre Abierta.	.122**	.151**	.226**	.140**	.013	.479**	.131**	.325**	.185**	-.175**	1					
12. Com. Madre Problema	.035	.011	-.168**	-.045	-.196**	-.296**	-.081*	-.232**	-.159**	.233**	-.135**	1				
13. Com. Padre Abierta	.038	.089**	.256**	.185**	.115**	.476**	.207**	.346**	.236**	-.189**	.632**	-.189**	1			
14. Com. Padre Problema	.049	.005	-.165**	-.069*	-.208**	-.249**	-.099**	-.228**	-.194**	.213**	-.061	.687**	-.219**	1		
15. Sexismo Hostil	-.211**	-.077*	-.098**	.085**	.044	-.050	.176**	-.079*	-.143**	.270**	-.090**	.172**	-.073*	.128**	1	
16. Sexismo Benevolente	-.091**	-.062	-.070*	.094**	.002	.022	.132**	-.020	-.070*	.136**	-.007	.123**	-.012	.094**	.605**	1
17. Ánimo Depresivo	.166**	.021	-.172**	-.198**	-.290**	-.261**	-.194**	-.368**	-.166**	.099**	-.184**	.252**	-.266**	.282**	.069	.081

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

A continuación, en la Tabla 8.12 se pueden observar las correlaciones existentes entre las Variables Escolares y Sociales analizadas en la muestra primera de esta investigación. En esta Tabla se observan correlaciones positivas y significativas entre Evaluación Subjetiva de la Red Social y Estilo Interpersonal Asertivo ( $r = .409, p < .01$ ); y entre Estilo Interpersonal Pasivo y Soledad Emocional ( $r = .328, p < .01$ ). Por último, existen correlaciones negativas significativas entre Estilo Interpersonal Asertivo y Soledad Emocional ( $r = -.226, p < .01$ ); y entre Evaluación Subjetiva de la Red Social y Soledad Emocional ( $r = -.506, p < .01$ ).

Tabla 8.12. Correlaciones entre Variables Escolares y Sociales. Muestra primera.

Variables	1	2	3	4	5
1. Ayuda percibida Profesor	1				
2. Estilo asertivo	.106**	1			
3. Estilo agresivo	-.191**	.150**	1		
4. Estilo pasivo	-.039	.057	.053	1	
5. Evaluación red social	.078	.409**	-.010	-.101**	1
6. Soledad Emocional	-.123**	-.226**	.143**	.328**	-.506**

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Por último, en la siguiente Tabla se presentan las correlaciones constatadas entre la Violencia entre iguales y las Variables Familiares y Personales analizadas en la muestra primera de esta investigación. En la Tabla 8.13 se observan correlaciones altas significativas y positivas entre Victimización Escolar Relacional y Física ( $r = .532, p < .01$ ); entre Victimización Relacional y Verbal ( $r = .767, p < .01$ ); y entre Victimización Escolar Física y Verbal ( $r = .641, p < .01$ ). Asimismo, la Victimización Escolar Relacional correlaciona negativa y significativamente con el Autoconcepto Emocional ( $r = -.289, p < .01$ ), y la Satisfacción con la Vida ( $r = -.198, p < .01$ ); y positivamente con los Problemas de Comunicación con el Padre ( $r = .230, p < .01$ ), y el Estilo Interpersonal Pasivo ( $r = .318, p < .01$ ).

Además, la Victimización Escolar Física correlaciona positiva y significativamente con los Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = .197, p < .01$ ), los Problemas de Comunicación con el Padre ( $r = .184, p < .01$ ), la Agresión

Manifiesta ( $r = .245, p < .01$ ), y el Estilo Interpersonal Pasivo ( $r = .189, p < .01$ ); y de forma negativa con el Autoconcepto Familiar ( $r = -.196, p < .01$ ). También se observan correlaciones negativas y significativas entre la Victimización Escolar Verbal y el Autoconcepto Emocional ( $r = -.245, p < .01$ ), el Autoconcepto Familiar ( $r = -.202, p < .01$ ), y la Satisfacción con la Vida ( $r = -.218, p < .01$ ); y de forma positiva con los Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = .237, p < .01$ ), los Problemas de Comunicación con el Padre ( $r = .241, p < .01$ ), el Estilo de Comunicación Pasivo ( $r = .281, p < .01$ ), y el Estilo de Comunicación Agresivo ( $r = .214, p < .01$ ). Por otro lado, se observan correlaciones negativas y significativas entre Agresión Manifiesta y entre la Empatía Emocional ( $r = -.216, p < .01$ ), el Autoconcepto Académico ( $r = -.211, p < .01$ ), el Autoconcepto Familiar ( $r = -.212, p < .01$ ), la Actitud hacia la Autoridad ( $r = -.197, p < .01$ ); y correlaciona positivamente con la Actitud hacia la Transgresión de Normas ( $r = .305, p < .01$ ), la Agresión Relacional ( $r = .501, p < .01$ ), el Estilo de Comunicación Agresivo ( $r = .496, p < .01$ ), y el Sexismo Hostil ( $r = .235, p < .01$ ). Por último, se observa una correlación positiva y significativa entre Agresión Relacional y Estilo Interpersonal Agresivo ( $r = .314, p < .01$ ).

Tabla 8.13. Correlaciones entre Victimización de los iguales, Violencia hacia los iguales (manifiesta y relacional) y Variables Familiares, Personales y Sociales. Muestra primera

Variables	Vict. Escolar Relacional	Victimización Escolar Física	Victimización Escolar Verbal	Agresión Manifiesta	Agresión Relacional
Empatía Emocional	.121**	-.067*	.071*	-.216**	.017
Empatía Cognitiva	-.009	-.120**	-.009	-.155**	-.058
Autoc. Académico	-.078*	-.118**	-.121**	-.211**	-.089**
Autoc. Social	-.170**	-.080*	-.128**	-.029	-.075*
Autoc. Emocional	-.289**	-.109**	-.245**	-.005	-.129**
Autoc. Familiar	-.169**	-.196**	-.202**	-.212**	-.154**
Autoc. Físico	-.134**	-.054	-.155**	-.010	-.103**
Satisfacción Vida	-.198**	-.174**	-.218**	-.156**	-.168**
Vict. Escolar Relacional	1	.532**	.767**	.117**	.173**
Vict. Escolar Física	.532**	1	.641**	.245**	.108**
Vict. Escolar Verbal.	.767**	.641**	1	.185**	.135**
Actitud Autoridad	-.064*	-.041	-.081*	-.197**	-.095**
Actitud Transgresión	.042	.149**	.051	.305**	.177**
Com. Madre Abierta	-.097**	-.154**	-.126**	-.173**	-.086**
Com. Madre Problem	.198**	.197**	.237**	.141**	.165**
Com. Padre Abierta	-.140**	-.149**	-.160**	-.159**	-.109**
Com. Padre Problem	.230**	.184**	.241**	.138**	.148**
Agresión Manifiesta	.117**	.245**	.185**	1	.501**
Agresión Relacional	.173**	.108**	.135**	.501**	1
Estilo asertivo	-.070*	-.123**	-.084**	-.050	0
Estilo agresivo	.168**	.178**	.214**	.496**	.314**
Estilo pasivo	.318**	.189**	.281**	-.096**	.012
Sexismo Hostil	.048	.124**	.095**	.235**	.128**
Sexismo Benevolente	.044	.080*	.089**	.162**	.115**

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

### 8.3.1. CORRELACIONES ENTRE VARIABLES EN CHICOS Y CHICAS

A continuación, se han explorado las relaciones entre las variables incluidas en esta investigación en la muestra primera, realizando estos análisis en chicos y chicas por separado. Esta información se presenta seguidamente, agrupando también en este caso los resultados en diferentes tablas. Para facilitar la comparación de los resultados relativos a chicos y chicas, en cada tabla se ofrecen los resultados de las correlaciones en las chicas en la parte superior de la diagonal y en los chicos en la parte inferior de la diagonal. En la Tabla 8.14 se muestran los resultados de los análisis de correlaciones realizados entre la Violencia de Pareja Ejercida y Sufrida.

Tabla 8.14. Correlaciones entre Violencia de Pareja Ejercida (VPE) y Violencia de Pareja Sufrida (VPS). Muestra primera. Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior).

Variables	1	2	3	4	5	6
1. VPE relacional	1	.456**	.561**	.413**	.173**	.236**
2. VPE verb-emocional	.778**	1	.592**	.396**	.677**	.296**
3. VPE física	.810**	.716**	1	.366**	.359**	.520**
4. VPS relacional	.583**	.620**	.525**	1	.569**	.567**
5. VPS verb-emocional	.507**	.721**	.428**	.705**	1	.502**
6. VPS física	.759**	.695**	.757**	.670**	.627**	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla previa, pueden observarse bastantes similitudes y algunas diferencias en las correlaciones entre variables que son significativas en chicos y chicas. Así, en la Violencia de Pareja Ejercida Relacional, esta variable correlaciona significativamente y de forma positiva tanto en chicos como en chicas con Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = .456$ ,  $p < .01$ , chicas;  $r = .778$ ,  $p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = .561$ ,  $p < .01$ , chicas;  $r = .810$ ,  $p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .413$ ,  $p < .01$ , chicas;  $r = .583$ ,  $p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .173$ ,  $p < .01$ , chicas;  $r = .507$ ,  $p < .01$ , chicos), y Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .236$ ,  $p < .01$ , chicas;  $r = .759$ ,  $p < .01$ , chicos). Asimismo, se observan correlaciones significativas y positivas



tanto en chicos como en chicas entre Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional y Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = .592, p < .01$ , chicas;  $r = .716, p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .396, p < .01$ , chicas;  $r = .620, p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .677, p < .01$ , chicas;  $r = .721, p < .01$ , chicos), y Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .296, p < .01$ , chicas;  $r = .695, p < .01$ , chicos).

En la misma línea, se observan correlaciones positivas y significativas tanto en chicos como en chicas entre Violencia de Pareja Ejercida Física y Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .366, p < .01$ , chicas;  $r = .525, p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .359, p < .01$ , chicas;  $r = .428, p < .01$ , chicos), y Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .520, p < .01$ , chicas;  $r = .757, p < .01$ , chicos). Respecto a la Violencia de Pareja Sufrida Relacional, esta variable correlaciona positiva y significativamente con Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .569, p < .01$ , chicas;  $r = .705, p < .01$ , chicos), y Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .567, p < .01$ , chicas;  $r = .670, p < .01$ , chicos). La Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional correlaciona positiva y significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .502, p < .01$ , chicas;  $r = .627, p < .01$ , chicos). En el caso de las correlaciones entre Violencia de Pareja Ejercida y Sufrida se observan correlaciones más elevadas en el caso de los chicos que de las chicas.

A continuación, en la Tabla 8.15, se muestran las correlaciones entre las variables de Violencia de Pareja Ejercida y Sufrida y de Comunicación Abierta con la Madre, Problemas de Comunicación con la Madre, Comunicación Abierta con el Padre, Problemas de Comunicación con el Padre, Estilo Interpersonal Asertivo, Estilo Interpersonal Agresivo, Estilo Interpersonal Pasivo, Sentimientos de Soledad y Evaluación Subjetiva de la Red Social. Estas correlaciones se han realizado, por separado, para chicos y para chicas.

Tabla 8.15. Correlaciones entre Violencia de Pareja Ejercida (VPE), Violencia de Pareja Sufrida (VPS), Variables Familiares y Variables Sociales. Muestra primera. Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. VPE relacional	1	.456**	.561**	.413**	.173**	.236**	-.096	.151**	-.097	.092	-.142**	.046	.018	-.104	.060
2. VPE verbal-emocional	.778**	1	.592**	.396**	.677**	.296**	-.050	.251**	-.127*	.250**	.047	.338**	-.078	-.032	.097
3. VPE física	.810**	.716**	1	.366**	.359**	.520**	-.009	.191**	-.084	.084	-.063	.133*	-.022	-.028	.034
4. VPS relacional	.583**	.620**	.525**	1	.569**	.567**	-.153**	.154**	-.237**	.143*	-.177**	.126*	.042	-.161**	.155**
5. VPS verbal-emocional	.507**	.721**	.428**	.705**	1	.502**	-.092	.238**	-.116*	.124*	.018	.307**	-.005	-.079	.150**
6. VPS física	.759**	.695**	.757**	.670**	.627**	1	-.118*	.159**	-.130*	.003	-.160**	.144**	.041	-.107*	.122*
7. Com. Madre Abierta	-.171**	-.121*	-.166**	-.072	-.110	-.143*	1	-.284**	.497**	-.143**	.274**	-.173**	-.082	.286**	-.310**
8. Com. Madre Problem	.169**	.186**	.169**	.202**	.225**	.155**	-.017	1	-.271**	.629**	-.128**	.295**	.158**	-.143**	.287**
9. Com. Padre Abierta	-.202**	-.206**	-.192**	-.103	-.181**	-.170**	.756**	-.112*	1	-.397**	.251**	-.175**	-.047	.258**	-.342**
10. Com. Padre Problem	.106	.107	.065	.132*	.171**	.061	-.008	.741**	-.059	1	-.031	.312**	.186**	-.089	.255**
11. Estilo asertivo	-.135*	-.049	-.188**	-.017	.060	-.120*	.429**	-.032	.334**	-.038	1	.140**	-.035	.426**	-.302**
12. Estilo agresivo	.180**	.251**	.196**	.111*	.215**	.149**	-.024	.290**	-.087	.350**	.177**	1	-.014	-.007	.139**
13. Estilo pasivo	.011	.038	.019	.090	.107	.047	.121**	.283**	.041	.228**	.137**	.141**	1	-.154**	.328**
14. Evaluación Red Social	-.276**	-.164**	-.239**	-.146**	-.139*	-.232**	.319**	-.111*	.336**	-.085	.392**	-.005	-.051	1	-.580**
15. Soledad Emocional	.284**	.237**	.244**	.211**	.190**	.221**	-.200**	.253**	-.239**	.233**	-.164**	.152**	.329**	-.506**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 8.15 se observa como la mayoría de las variables correlacionan de forma significativa entre sí. En cuanto a la Comunicación Abierta con la Madre, es destacable su elevada correlación positiva con la Comunicación Abierta con el Padre, tanto en chicas como en chicos ( $r = .497, p < .01$ , chicas;  $r = .756, p < .01$ , chicos), si bien esta correlación es especialmente elevada en los chicos. También muestra una correlación media con la Evaluación Subjetiva de la Red Social en chicas y chicos ( $r = .286, p < .01$ , chicas;  $r = .319, p < .01$ , chicos). Por otra parte, la Comunicación Abierta con la Madre muestra correlaciones negativas con los Sentimientos de Soledad tanto en chicas como en chicos ( $r = -.310, p < .01$ , chicas;  $r = -.200, p < .01$ , chicos), y correlaciones negativas con los Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = -.284, p < .01$ ) y los Problemas de Comunicación con el Padre ( $r = -.143, p < .01$ ) únicamente en las chicas. Las correlaciones de la variable Comunicación Abierta con el Padre son similares, mostrando esta variable correlaciones moderadas y negativas con los Problemas de Comunicación con el Padre en el caso de las chicas ( $r = -.397, p < .01$ ) y con los Problemas de Comunicación con la Madre ( $r = -.271, p < .01$ , chicas;  $r = -.112, p < .01$ , chicos) y con los Sentimientos de Soledad en ambos sexos ( $r = -.342, p < .01$ , chicas;  $r = -.239, p < .01$ , chicos).

Tanto en chicas como en chicos, la variable Problemas de Comunicación con la Madre muestra correlaciones positivas y significativas con las tres dimensiones de la Violencia de Pareja Sufrida y Ejercida, siendo estas las correlaciones con Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = .151, p < .01$ , chicas;  $r = .169, p < .01$ , chicos); Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = .251, p < .01$ , chicas;  $r = .186, p < .01$ , chicos), y Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = .191, p < .01$ , chicas;  $r = .169, p < .01$ , chicos). Además, muestra correlaciones significativas con Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .154, p < .01$ , chicas;  $r = .202, p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .238, p < .01$ , chicas;  $r = .225, p < .01$ , chicos), y Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .159, p < .01$ , chicas;  $r = .155, p < .01$ , chicos). En cambio, los Problemas de Comunicación con el Padre correlacionan únicamente con dos dimensiones de la Violencia de Pareja Sufrida, tanto en chicos como en chicas, Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .143, p < .05$ , chicas;  $r = .132, p < .05$ , chicos) y Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .124, p < .05$ , chicas;  $r = .171, p < .01$ , chicos). Esta variable únicamente correlaciona de forma significativa en el caso de las chicas con la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = .250, p <$

.01, chicas). En el caso de los chicos, la Comunicación Abierta con la Madre correlaciona de forma negativa y significativa con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = -.171, p < .01$ , chicos); Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = -.121, p < .05$ , chicos); y Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = -.166, p < .01$ , chicos). En el caso de la Comunicación Abierta con el Padre, se observa como la Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = -.202, p < .01$ , chicos), y la Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = -.192, p < .01$ , chicos) correlacionan únicamente en el caso de los chicos; pero la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional correlaciona, tanto en chicos como en chicas ( $r = -.127, p < .05$ , chicas;  $r = -.206, p < .01$ , chicos). La Comunicación Abierta con la Madre muestra correlaciones negativas y significativas en el caso de las chicas con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = -.153, p < .01$ , chicas); y en ambos sexos con la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = -.118, p < .05$ , chicas;  $r = -.143, p < .05$ , chicos). En cambio, la Comunicación Abierta con el Padre correlaciona de forma negativa en el caso de las chicas con las tres dimensiones de la Violencia de Pareja Sufrida, y en el caso de los chicos en dos de sus dimensiones. Por tanto, la Comunicación Abierta con el Padre correlaciona de forma significativa y negativa con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = -.237, p < .01$ , chicas), con la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = -.116, p < .05$ , chicas;  $r = -.181, p < .01$ , chicos), y Física ( $r = -.130, p < .05$ , chicas;  $r = -.170, p < .01$ , chicos).

Respecto a los tres factores que integran la escala de Estilos Interpersonales (Asertivo, Agresivo y Pasivo), el Estilo Interpersonal Agresivo muestra correlaciones positivas y significativas en los chicos con las tres dimensiones de la Violencia de Pareja Ejercida y Sufrida, y en las chicas con todas ellas, excepto con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional. Estos tres factores muestran también, en chicas y chicos, correlaciones significativas con la Comunicación Familiar. En concreto, los Problemas de Comunicación con el Padre correlacionan de forma positiva y significativa con el Estilo Interpersonal Agresivo ( $r = .312, p < .01$ , chicas;  $r = .350, p < .01$ , chicos), y con el Estilo Interpersonal Pasivo ( $r = .186, p < .01$ , chicas;  $r = .228, p < .01$ , chicos). Asimismo, los Problemas de Comunicación con la madre correlacionan de forma positiva y significativa con el Estilo Interpersonal Agresivo ( $r = .295, p < .01$ , chicas;  $r = .290, p < .01$ , chicos), y con el Estilo Interpersonal Pasivo ( $r = .158, p < .01$ , chicas;  $r = .283, p < .01$ , chicos); pero en el caso de las chicas correlaciona de forma negativa con el Estilo Interpersonal Asertivo ( $r = -.128, p < .01$ , chicas). Además, el Estilo

Interpersonal Asertivo correlaciona de forma positiva y significativa con la Comunicación Abierta con la Madre ( $r = .274, p < .01$ , chicas;  $r = .429, p < .01$ , chicos) y con el Padre ( $r = .251, p < .01$ , chicas;  $r = .334, p < .01$ , chicos); y el Estilo Interpersonal Agresivo correlaciona de forma negativa con ambas variables en el caso de las chicas ( $r = -.173, p < .01$ , chicas;  $r = -.175, p < .01$ , chicas).

Tanto en chicas como en chicos, la variable Sentimientos de Soledad muestra correlaciones positivas con la mayoría de las variables, excepto con la Comunicación Abierta con ambos progenitores y con el Estilo Interpersonal Asertivo, siendo especialmente destacable su correlación negativa con el otro factor de la Escala de Soledad, la Evaluación Subjetiva de la Red Social ( $r = -.580, p < .01$ , chicas;  $r = -.506, p < .01$ , chicos). En general, se observa que, tanto en chicos como en chicas, los Sentimientos de Soledad se relacionan negativamente con variables indicativas de un ajuste psicosocial positivo y positivamente con otras variables indicativas de un peor ajuste psicosocial.

Por último, la variable Evaluación Subjetiva de la Red Social muestra la misma tendencia que la Soledad Emocional, correlacionando de forma negativa con las variables indicativas de ajuste psicosocial negativo, y de forma positiva con las variables indicativas de ajuste psicosocial positivo. Tanto la Soledad Emocional como la Evaluación Subjetiva de la Red Social no presentan correlaciones significativas en la Violencia de Pareja Ejercida en el caso de las chicas.

A continuación, en la siguiente tabla se muestran los resultados de los análisis de correlaciones realizados entre las variables de Violencia de Pareja Ejercida y Sufrida, Victimización Escolar (física, relacional y verbal), Agresión Manifiesta y Relacional, y Percepción de Ayuda del Profesor, tanto en chicos como chicas, por separado.

Tabla 8.16. Correlaciones entre Violencia de Pareja ejercida (VPE), Violencia de Pareja sufrida (VPS) y Variables Escolares. Muestra primera. Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. VPE relacional	1	.456**	.561**	.413**	.173**	.236**	.029	.152**	.013	-.098	.112*	.178**
2. VPE verbal-emocional	.778**	1	.592**	.396**	.677**	.296**	.073	.140**	.129*	-.156**	.340**	.287**
3. VPE física	.810**	.716**	1	.366**	.359**	.520**	-.035	.115*	.025	-.028	.271**	.225**
4. VPS relacional	.583**	.620**	.525**	1	.569**	.567**	.173**	.173**	.205**	-.154**	.204**	.174**
5. VPS verbal-emocional	.507**	.721**	.428**	.705**	1	.502**	.131*	.189**	.203**	-.125*	.353**	.199**
6. VPS física	.759**	.695**	.757**	.670**	.627**	1	.066	.183**	.132*	0	.269**	.155**
7. Vict. Escolar Relacional	.309**	.276**	.283**	.320**	.343**	.322**	1	.450**	.762**	-.212**	.104*	.187**
8. Vict. Escolar Física	.281**	.283**	.258**	.288**	.314**	.306**	.687**	1	.542**	-.058	.201**	.107*
9. Vict. Escolar Verbal	.183**	.190**	.138*	.228**	.288**	.191**	.785**	.744**	1	-.205**	.214**	.153**
10. Ayuda profesor	-.125*	-.148**	-.065	-.099	-.173**	-.091	-.061	-.104*	-.082	1	-.053	-.157**
11. Agresión Manifiesta	.215**	.274**	.220**	.253**	.264**	.287**	.182**	.109*	.162**	-.052	1	.540**
12. Agresión Relacional	.147**	.236**	.151**	.196**	.212**	.179**	.166**	.687**	.116**	.065	.483**	1

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

En la tabla previa pueden observarse tanto similitudes como diferencias en las correlaciones entre variables significativas dependiendo del sexo. En primer lugar, se observa como la Victimización Escolar Física correlaciona tanto en chicos como en chicas con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = .152, p < .01$ , chicas;  $r = .281, p < .01$ , chicos), con la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = .140, p < .01$ , chicas;  $r = .283, p < .01$ , chicos), con la Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = .115, p < .05$ , chicas;  $r = .258, p < .01$ , chicos), con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .173, p < .01$ , chicas;  $r = .288, p < .01$ , chicos), con la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .189, p < .01$ , chicas;  $r = .314, p < .01$ , chicos), y con la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .183, p < .01$ , chicas;  $r = .306, p < .01$ , chicos).

En cambio, las variables Victimización Escolar Verbal y Relacional presentan diferencias entre chicos y chicas. En los chicos la Victimización Escolar Relacional y Verbal correlaciona con todas las dimensiones de la Violencia de Pareja. En la tabla se observan en chicos correlaciones positivas significativas de la Victimización Escolar Relacional y Verbal con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = .309, p < .01$ ;  $r = .183, p < .01$ ), con la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = .276, p < .01$ , chicos;  $r = .190, p < .01$ , chicos), con la Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = .283, p < .01$ , chicos;  $r = .138, p < .05$ , chicos), con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .320, p < .01$ , chicos;  $r = .228, p < .01$ , chicos), Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .343, p < .01$ , chicos;  $r = .288, p < .01$ , chicos), y con la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .322, p < .01$ , chicos;  $r = .191, p < .01$ , chicos). Sin embargo, en las chicas la Victimización Escolar Relacional únicamente correlaciona significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .173, p < .01$ , chicas) y con la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .131, p < .05$ , chicas). La Victimización Escolar Verbal en las chicas correlaciona con la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = .129, p < .05$ , chicas), con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .205, p < .01$ , chicas), con la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .203, p < .01$ , chicas) y con la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .132, p < .05$ , chicas). Por el contrario, en Agresión Manifiesta y Relacional, ambas variables correlacionan de forma significativa, tanto en chicos como en chicas, con las tres dimensiones de la Violencia de Pareja Ejercida y Sufrida.

Por último, se observa que la variable Percepción de Ayuda del Profesor presenta correlaciones negativas significativas, tanto en chicos como en chicas, con la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = -.156, p < .01$ , chicas;  $r = -.148, p < .01$ , chicos), y con la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = -.125, p < .05$ , chicas;  $r = -.173, p < .01$ , chicos). En cambio, sólo presenta correlación negativa y significativa en el caso de las chicas con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = -.154, p < .01$ , chicas); y en el caso de los chicos con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = -.125, p < .05$ , chicos).

Seguidamente, en la Tabla 8.17 pueden observarse los resultados de los análisis de correlaciones realizados entre la Violencia de Pareja Ejercida y las variables personales incluidas en esta investigación (empatía, autoconcepto, satisfacción con la vida, actitudes hacia la autoridad y la transgresión de normas, sexismo y ánimo depresivo), realizando estos análisis por separado en chicos y chicas. En esta tabla se puede apreciar la existencia de correlaciones significativas entre la mayoría de las variables consideradas tanto en chicos como en chicas, aunque también se observan algunas diferencias interesantes. En chicos y chicas las correlaciones más altas se dan entre Empatía Cognitiva y Emocional ( $r = .509, p < .01$ , chicas;  $r = .492, p < .01$ , chicos); y entre Sexismo Hostil y Sexismo Benevolente ( $r = .632, p < .01$ , chicas;  $r = .569, p < .01$ , chicos). En cambio, se observan diferencias en las correlaciones entre Ánimo Depresivo y Satisfacción con la Vida, siendo esta correlación baja en los chicos y media en las chicas ( $r = -.449, p < .01$ , chicas;  $r = -.273, p < .01$ , chicos). También se observan diferencias entre chicos y chicas en las variables Sexismo Hostil y Benevolente, constatándose en chicas correlaciones significativas entre estas variables y la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = .193, p < .01$ , chicas;  $r = .182, p < .01$ , chicas), y la Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = .141, p < .01$ , chicas;  $r = .160, p < .01$ , chicas), y entre Sexismo Benevolente y Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = .126, p < .05$ , chicas). Asimismo, se observan similitudes en las correlaciones entre Autoconcepto Familiar y Violencia de Pareja Ejercida en chicos y chicas: el Autoconcepto Familiar correlaciona negativa y significativamente con la Violencia de Pareja Ejercida Relacional ( $r = -.227, p < .01$ , chicas;  $r = -.163, p < .01$ , chicos), con la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = -.237, p < .01$ , chicas;  $r = -.189, p < .01$ , chicos), y con la Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = -.198, p < .01$ , chicas;  $r = -.145, p < .01$ , chicos).



Tabla 8.17. Correlaciones entre Violencia de Pareja Ejercida (VPE) y Variables Personales. Muestra Primera. Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. VPE relacional	1	.456**	.561**	-.073	-.115*	-.099	-.132*	-.045	-.227**	-.065	-.127*	-.091	.138*	.074	.126*	.006
2. VPE verbal-emocional	.778**	1	.592**	-.006	.059	-.169**	.039	-.104	-.237**	-.023	-.218**	-.286**	.229**	.193**	.182**	.154**
3. VPE física	.810**	.716**	1	-.067	-.070	-.133*	-.067	-.026	-.198**	-.050	-.141**	-.111*	.094	.141**	.160**	.047
4. Empatía emocional	-.066	.045	-.009	1	.509**	.072	.060	-.255**	.030	-.080	-.014	.002	-.063	-.090*	-.077	.135**
5. Empatía cognitiva	-.206**	-.063	-.109	.492**	1	.090*	.274**	.037	.067	.003	.045	-.099*	-.053	-.073	-.087	.034
6. Autoc. Académico	-.095	-.134*	-.078	.086	.105*	1	.111*	-.012	.394**	.474**	.316**	.359**	-.255**	-.136**	-.075	-.193**
7. Autoc.Social.	-.184**	-.137*	-.152**	.087*	.301**	.189**	1	.158**	.212**	.278**	.215**	-.017	.108*	.025	.121**	-.179**
8. Autoc. Emocional	-.097	-.195**	-.153**	-.245**	.020	-.070	.217**	1	.090*	-.005	.148**	.015	-.021	-.156**	-.101*	-.267**
9. Autoc. Familiar	-.163**	-.189**	-.145**	.128**	.147**	.339**	.357**	.080	1	.291**	.499**	.243**	-.172**	-.102*	.021	-.295**
10. Autoc. Físico	-.042	-.052	-.082	-.005	.068	.356**	.467**	.137**	.333**	1	.317**	.223**	-.006	.038	.108*	-.104*
11. Satisfacción Vida	-.166**	-.191**	-.178**	.100*	.166**	.237**	.271**	.158**	.367**	.312**	1	.296**	-.151**	-.151**	-.044	-.449**
12. Actitud Autoridad	-.080	-.167**	-.043	.024	.029	.220**	.041	.059	.187**	.007	.094*	1	-.171**	-.058	-.034	-.152**
13. Actitud Transgresión	.261**	.240**	.238**	-.136**	-.120**	-.170**	.034	-.009	-.111*	.033	-.195**	-.202**	1	.232**	.135**	.160**
14. Sexismo Hostil	.086	.090	-.007	-.096*	.074	-.029	.083	.068	-.020	.128**	-.048	-.235**	.254**	1	.632**	.117**
15. Sexismo Benevolente	-.034	-.037	-.081	.003	.034	-.046	.034	.033	.019	.074	-.008	-.109*	.109*	.569**	1	.117**
16. Ánimo Depresivo	.177**	.216**	.122*	.079	-.088*	-.178**	-.189**	-.250**	-.217**	-.207**	-.273**	-.177**	.088*	.153**	.099*	1

\*\* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Por otra parte, en la tabla previa se observan también correlaciones negativas entre Autoconcepto Social y Violencia de Pareja Ejercida Relacional, tanto en chicos como en chicas, ( $r = -.132, p < .05$ , chicas;  $r = -.184, p < .01$ , chicos). En cambio, el Autoconcepto Social correlaciona únicamente en chicos con la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = -.137, p < .05$ , chicos) y con la Violencia de Pareja Física ( $r = -.152, p < .01$ , chicos). La misma diferencia se observa entre el Autoconcepto Emocional y la Violencia de Pareja Verbal-emocional ( $r = -.195, p < .01$ , chicos), y la Violencia de Pareja Física ( $r = -.153, p < .01$ , chicos), ya que únicamente presenta correlaciones significativas en el caso de los chicos. También, se observa que la Empatía Emocional y Cognitiva correlacionan con la Satisfacción con la Vida ( $r = .100, p < .05$ , chicos;  $r = .166, p < .01$ , chicos), y con la Actitud hacia la Transgresión de Normas ( $r = -.136, p < .01$ , chicos;  $r = -.120, p < .01$ , chicos), solamente en los chicos.

Igualmente, se aprecian algunas diferencias entre las dos dimensiones del Sexismo. Así, el Sexismo Hostil correlaciona únicamente en las chicas con el Autoconcepto Académico ( $r = -.136, p < .01$ , chicas), el Autoconcepto Emocional ( $r = -.156, p < .01$ , chicas), el Autoconcepto Familiar ( $r = -.102, p < .05$ , chicas), la Satisfacción con la Vida ( $r = -.151, p < .01$ , chicas), la Violencia de Pareja Ejercida Verbal-emocional ( $r = -.193, p < .01$ , chicas), y la Violencia de Pareja Ejercida Física ( $r = -.141, p < .01$ , chicas). En los chicos, esta dimensión del Sexismo correlaciona sólo con la Actitud hacia la Autoridad ( $r = -.235, p < .01$ , chicos); y en ambos sexos con la Empatía Emocional ( $r = -.090, p < .05$ , chicas;  $r = -.096, p < .05$ , chicos), y con la Actitud hacia la Transgresión de Normas ( $r = .232, p < .01$ , chicas;  $r = .254, p < .01$ , chicos). En cuanto al Sexismo Benevolente se observa como correlaciona únicamente en las chicas con el Autoconcepto Social ( $r = .121, p < .01$ , chicas), Autoconcepto Emocional ( $r = -.101, p < .05$ , chicas), y Autoconcepto Físico ( $r = .108, p < .05$ , chicas). Esta dimensión del Sexismo correlaciona sólo en los chicos con la Actitud hacia la Autoridad ( $r = -.109, p < .05$ , chicos); y en ambos sexos con la Actitud hacia la Transgresión de Normas ( $r = .135, p < .01$ , chicas;  $r = .109, p < .05$ , chicos). Por último, se observa como la mayoría de las dimensiones del Autoconcepto correlacionan entre sí y correlacionan con la Satisfacción con la Vida, tanto en chicos como en chicas.

Tabla 8.18. Correlaciones entre Violencia de Pareja Sufrida (VPS) y Variables Personales. Muestra Primera. Chicas (parte superior de la diagonal) y Chicos (parte inferior).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. VPS relacional	1	.569**	.567**	-.014	-.057	-.139**	-.087	-.043	-.337**	-.079	-.227**	-.101	.135*	.168**	.121*	.120*
2. VPS verb-emocional	.705**	1	.502**	.028	.081	-.112*	.088	-.054	-.238**	-.054	-.228**	-.262**	.217**	.223**	.145**	.214**
3. VPS física	.670**	.627**	1	.035	.020	-.074	-.021	-.075	-.287**	-.089	-.118*	-.080	.065	.190**	.140**	.115*
4. Empatía emocional	.034	.076	-.013	1	.509**	.072	.060	-.255**	.030	-.080	-.014	.002	-.063	-.090*	-.077	.135**
5. Empatía cognitiva	-.070	.056	-.107	.492**	1	.090*	.274**	.037	.067	.003	.045	-.099*	-.053	-.073	-.087	.034
6. Autoc. Académico	-.037	-.139*	-.061	.086	.105*	1	.111*	-.012	.394**	.474**	.316**	.359**	-.255**	-.136**	-.075	-.193**
7. Autoc. Social.	-.051	-.042	-.154**	.087*	.301**	.189**	1	.158**	.212**	.278**	.215**	-.017	.108*	.025	.121**	-.179**
8. Autoc. Emocional	-.182**	-.192**	-.152**	-.245**	.020	-.070	.217**	1	.090*	-.005	.148**	.015	-.021	-.156**	-.101*	-.267**
9. Autoc. Familiar	-.136*	-.212**	-.208**	.128**	.147**	.339**	.357**	.080	1	.291**	.499**	.243**	-.172**	-.102*	.021	-.295**
10. Autoc. Físico	-.002	-.028	-.063	-.005	.068	.356**	.467**	.137**	.333**	1	.317**	.223**	-.006	.038	.108*	-.104*
11. Satisfacción Vida	-.133*	-.227**	-.213**	.100*	.166**	.237**	.271**	.158**	.367**	.312**	1	.296**	-.151**	-.151**	-.044	-.449**
12. Actitud Autoridad	-.105	-.187**	-.090	.024	.029	.220**	.041	.059	.187**	.007	.094*	1	-.171**	-.058	-.034	-.152**
13. Actitud Transgresión	.138*	.196**	.204**	-.136**	-.120**	-.170**	.034	-.009	-.111*	.033	-.195**	-.202**	1	.232**	.135**	.160**
14. Sexismo Hostil	.078	.160**	.034	-.096*	.074	-.029	.083	.068	-.020	.128**	-.048	-.235**	.254**	1	.632**	.117**
15. Sexismo Benevolente	-.001	.040	-.059	.003	.034	-.046	.034	.033	.019	.074	-.008	-.109*	.109*	.569**	1	.117**
16. Ánimo Depresivo	.118*	.233**	.130*	.079	-.088*	-.178**	-.189**	-.250**	-.217**	-.207**	-.273**	-.177**	.088*	.153**	.099*	1

\*\* . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* . La correlación es significante al nivel .05 (bilateral).

En la Tabla previa (Tabla 8.18), se muestran los resultados de los análisis de correlaciones entre la Violencia de Pareja Sufrida y las variables personales incluidas en esta investigación, realizando estos análisis en chicos y chicas por separado. En esta tabla, se aprecian bastantes similitudes y algunas diferencias en las correlaciones entre variables que son significativas en chicos y chicas. Así, tanto en chicos como en chicas la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional correlaciona significativamente con el Autoconcepto Académico ( $r = -.112, p < .05$ , chicas;  $r = -.139, p < .05$ , chicos), con el Sexismo Hostil ( $r = .223, p < .01$ , chicas;  $r = .160, p < .01$ , chicos), y con la Actitud positiva hacia la Autoridad ( $r = -.262, p < .01$ , chicas;  $r = -.187, p < .01$ , chicos). También el Autoconcepto Familiar correlaciona negativa y significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = -.337, p < .01$ , chicas;  $r = -.136, p < .05$ , chicos), la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = -.238, p < .01$ , chicas;  $r = -.212, p < .01$ , chicos) y la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = -.287, p < .01$ , chicas;  $r = -.208, p < .01$ , chicos). Del mismo modo, la Satisfacción con la Vida correlaciona negativa y significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = -.227, p < .01$ , chicas;  $r = -.133, p < .05$ , chicos), la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = -.228, p < .01$ , chicas;  $r = -.227, p < .01$ , chicos), y la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = -.118, p < .01$ , chicas;  $r = -.213, p < .01$ , chicos).

En chicos y chicas el Ánimo Depresivo correlaciona positiva y significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .120, p < .05$ , chicas;  $r = .118, p < .05$ , chicos), la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .214, p < .01$ , chicas;  $r = .233, p < .01$ , chicos), y la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .115, p < .05$ , chicas;  $r = .130, p < .05$ , chicos). Por otro lado, la Actitud hacia la Transgresión de Normas correlaciona positiva y significativamente con la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .135, p < .05$ , chicas;  $r = .138, p < .05$ , chicos), y la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .217, p < .01$ , chicas;  $r = .196, p < .01$ , chicos). En cambio, únicamente se observan correlaciones significativas en los chicos entre el Autoconcepto Emocional y la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = -.182, p < .01$ , chicos), la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = -.192, p < .01$ , chicos) y la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = -.152, p < .05$ , chicos). La Violencia de Pareja Sufrida Física únicamente correlaciona en los chicos con el Autoconcepto Social ( $r = -.154, p < .01$ , chicos) y la Actitud hacia la Transgresión de Normas ( $r = .204, p < .01$ , chicos). Asimismo, en las chicas se observan correlaciones

entre el Autoconcepto Académico y la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = -.139, p < .01$ , chicas); entre el Sexismo Hostil y la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .168, p < .01$ , chicas), y la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .190, p < .01$ , chicas); por último se observa una correlación positiva y significativa entre el Sexismo Benevolente y la Violencia de Pareja Sufrida Relacional ( $r = .121, p < .05$ , chicas), la Violencia de Pareja Sufrida Verbal-emocional ( $r = .145, p < .01$ , chicas), y la Violencia de Pareja Sufrida Física ( $r = .140, p < .01$ , chicas).

#### **8.4. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA ESCOLAR**

En este apartado se describen los resultados sobre las características psicosociales y nivel de ajuste de los adolescentes implicados en situaciones de violencia entre iguales, ya sea como agresores, como víctimas o como víctimas-agresivas. Como indicadores de ajuste psicosocial se han considerado las siguientes variables: autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas, estilos interpersonales, comunicación padres-hijos y calidad de la relación con el profesor. Además, se analizarán también posibles diferencias en su implicación en situaciones de violencia ejercida y de victimización en sus relaciones de pareja, con el fin de profundizar en las posibles relaciones entre la violencia ejercida y sufrida en ambos contextos interpersonales.

En primer lugar, se describen los resultados sobre las características psicosociales de los adolescentes que ejercen violencia hacia sus iguales, diferenciando entre aquellos con niveles bajos, medios y elevados de violencia. En segundo lugar, se presentan los resultados sobre características psicosociales de los adolescentes que son víctimas, de forma ocasional o de forma frecuente, de la violencia de sus iguales. Por último, teniendo en cuenta la existencia de adolescentes que son tanto víctimas como agresores se muestran los resultados del análisis de las posibles diferencias en estas características psicosociales de los adolescentes implicados en diferentes situaciones de violencia entre iguales: adolescentes que son tanto agresores como víctimas (víctimas-agresivas), agresores que no son víctimas (agresores puros), víctimas que no son agresores (víctimas puras), adolescentes implicados de forma ocasional en alguna forma

de violencia o victimización y, finalmente, adolescentes no implicados en la violencia entre iguales ni como agresores ni como víctimas.

### **8.4.1. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES QUE EJERCEN VIOLENCIA CONTRA LOS IGUALES**

Para analizar las características psicosociales de los adolescentes que ejercen violencia contra sus iguales, considerando su mayor o menor grado de implicación, se establecieron tres grupos de contraste en función de sus puntuaciones en la escala de Conductas violentas hacia los iguales. Para ello, en primer lugar, se calcularon las puntuaciones totales en esta escala de todos los adolescentes sumando sus puntuaciones en las subescalas que la conforman (agresión manifiesta y agresión relacional). El rango de puntuaciones posibles en esta escala oscila entre un mínimo de 25 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “nunca” -valor asignado 1- en los 25 ítems que la componen) y un máximo de 100 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “siempre” -valor asignado 4- en estos 25 ítems). Las puntuaciones de los adolescentes participantes en esta investigación han oscilado entre 25 y 74, siendo su puntuación media igual a 34.94 y su desviación típica de 6.76. Una vez obtenidas sus puntuaciones totales en la escala, se estableció un primer grupo de adolescentes con niveles altos de violencia contra sus iguales, tomando como punto de corte la media más 1 desviación típica (valor = 41.7). Este criterio ha sido considerado adecuado para la identificación de adolescentes con niveles elevados de violencia hacia sus iguales y/o de victimización por parte de sus iguales en investigaciones previas (Buelga, Iranzo, Cava y Torralba, 2015; Cava, 2011; Marini, Dane, Bosacki, y YLC-CURA, 2006; Solberg y Olweus, 2003). Siguiendo este criterio, todos los adolescentes con puntuaciones superiores a la media más 1 desviación típica fueron asignados al grupo de adolescentes con niveles elevados de violencia hacia sus iguales. Este grupo está integrado 139 adolescentes (87 chicos y 52 chicas).

En segundo lugar, se establecieron otros dos grupos de contraste: adolescentes con bajo nivel de implicación en la violencia hacia los iguales, y adolescentes con nivel medio de violencia. Puesto que sólo 16 adolescentes indicaron “nunca” en los 25 ítems de la escala, no se estableció ningún grupo de adolescentes “nada implicados” en la violencia contra sus iguales, puesto que el número era demasiado bajo. Para diferenciar

entre los adolescentes con nivel medio de implicación y los que muestran niveles bajos, se utilizaron las puntuaciones de los adolescentes en la escala de Conductas violentas hacia los iguales, y se estableció como punto de corte la puntuación media menos 1 desviación típica en esta variable. Los adolescentes con puntuaciones inferiores a la media menos una desviación típica (valor = 28.18), fueron asignados al grupo de adolescentes con nivel bajo de violencia ejercida contra sus iguales. Este grupo quedó integrado por 134 adolescentes (48 chicos y 86 chicas). Finalmente, aquellos adolescentes cuyas puntuaciones en la escala de Conductas violentas hacia los iguales se situaban entre los valores de la media +/- 1 desviación típica fueron asignados al grupo de adolescentes con niveles medios de violencia hacia los iguales. Este grupo es el más numeroso de los tres, y quedó integrado por 735 adolescentes (376 chicos y 359 chicas). La distribución de los adolescentes en estos tres grupos, cuyas diferencias de frecuencias son significativas ( $\chi^2$  de Pearson = 19.792,  $p < .001$ ; V de Cramer = .140,  $p < .001$ ), puede observarse en la Tabla 8.19.

Tabla 8.19. Distribución de los adolescentes en función del sexo y del nivel de violencia ejercida contra los iguales

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Chico	48	376	87
Chica	86	359	52
Total	134	735	139

Seguidamente, se llevaron a cabo varios MANOVAS para analizar las diferencias entre estos tres grupos en las variables de autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor. También, se analizaron sus diferencias en victimización por parte de los iguales, así como en violencia y victimización de pareja. Estos resultados se presentan a continuación.

#### 8.4.1.1. Autoconcepto

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los tres grupos de contraste establecidos según su nivel de violencia dirigida hacia los iguales (“nivel

bajo”, “nivel medio” y “nivel alto”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks = .945;  $F_{10,1956} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .908;  $F_{5,978} < .001$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .971;  $F_{10,1956} = .001$ ).

En la siguiente tabla se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los adolescentes con niveles diferentes de violencia hacia sus iguales en *Autoconcepto académico* ( $F_{2,982}=15.716$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{2,982}= 3.237$ ,  $p < .05$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{2,982}=16.244$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{2,982}=7.177$ ,  $p < .01$ ), y entre chicos y chicas en *Autoconcepto social* ( $F_{1,982}=8.972$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,982}=39.384$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{1,982}=51.518$ ,  $p < .001$ ). Se observan, además, diferencias significativas en *Autoconcepto académico* ( $F_{2,982}=6.555$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{2,982}=5.001$ ,  $p < .01$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{2,982}=5.295$ ,  $p < .01$ ) en la interacción entre violencia hacia los iguales y sexo.

Tabla 8.20. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia iguales	A. Académico	15.716	.000	.031
	A. Social	2.529	.080	.005
	A. Emocional	3.237	.040	.007
	A. Familiar	16.244	.000	.032
	A. Físico	7.177	.001	.014
Sexo	A. Académico	.692	.406	.001
	A. Social	8.872	.003	.009
	A. Emocional	39.384	.000	.039
	A. Familiar	3.133	.077	.003
	A. Físico	51.518	.000	.050
Violencia hacia iguales * Sexo	A. Académico	6.555	.001	.013
	A. Social	.553	.575	.001
	A. Emocional	.113	.894	.000
	A. Familiar	5.001	.007	.010
	A. Físico	5.295	.005	.011

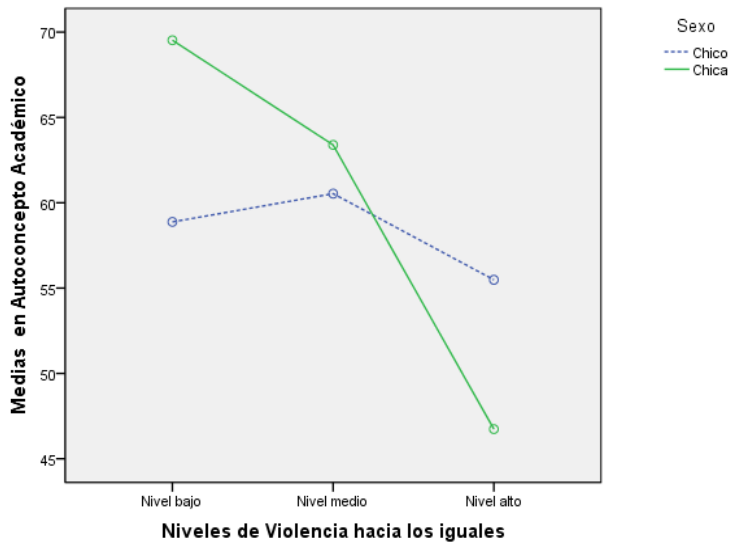
Al haber resultado significativas las interacciones entre la violencia hacia los iguales y el sexo en las variables de *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto familiar* y *Autoconcepto físico*, se analizan estas interacciones. Previamente, y puesto que también



se constataron efectos principales del nivel de violencia hacia los iguales en la variable *Autoconcepto emocional*, se analizaron las medias y desviaciones típicas en esta variable en los tres grupos de adolescentes comparados, observándose que la media más baja en esta variable corresponde a los adolescentes con niveles altos de violencia hacia sus iguales. Sin embargo, las pruebas a posteriori realizadas mostraron que las diferencias de medias entre los tres grupos comparados no eran significativas. Por otra parte, los resultados que se muestran en la tabla 8.20 indicaron también un efecto principal del sexo en relación con la *Autoconcepto social* de los adolescentes. En este caso, los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en esta variable, siendo la media de los chicos (media= 75.90; desviación típica= 14.19) significativamente superior a la media de las chicas (media= 72.40; desviación típica= 16.31) en *Autoconcepto social*.

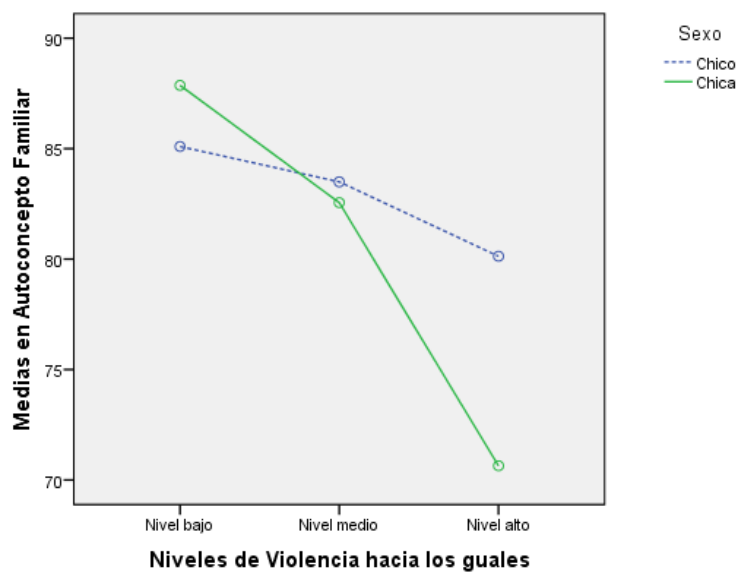
Respecto a las interacciones significativas constatadas, se muestran a continuación varios gráficos que permiten un mejor análisis. Así, en el gráfico 8.1 se muestran las medias en *Autoconcepto académico* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia hacia los iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes con nivel bajo de violencia, y en el grupo con nivel alto de violencia. En el grupo de adolescentes con nivel bajo de violencia hacia los iguales la media de las chicas en *Autoconcepto académico* es significativamente superior a la de los chicos, mientras que en el grupo de alto nivel de violencia las chicas muestran una media significativamente inferior en *Autoconcepto académico* en comparación con los chicos. No son significativas las diferencias entre chicos y chicas en un nivel medio de violencia hacia los iguales.

Gráfico 8.1. Interacción entre violencia hacia los iguales y sexo. Autoconcepto Académico



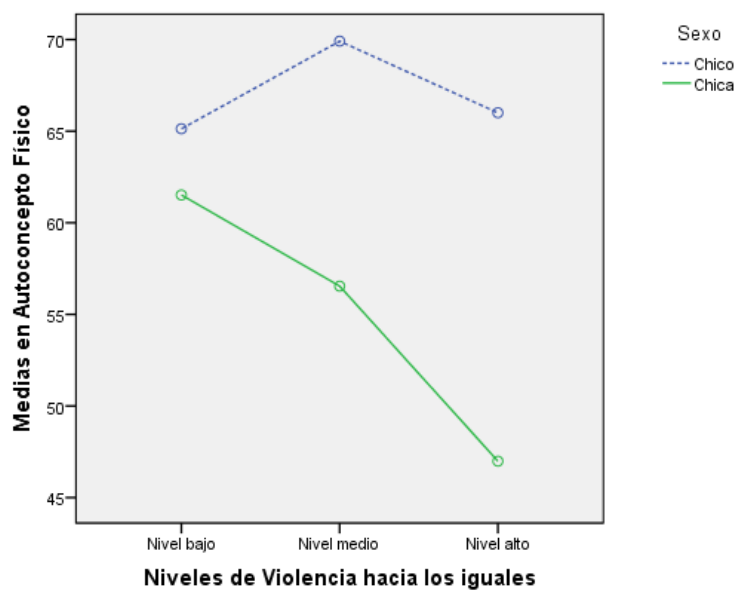
En el gráfico 8.2 se muestran las medias en *Autoconcepto familiar* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia hacia sus iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan un *Autoconcepto familiar* significativamente inferior en las chicas, respecto a los chicos, en el grupo de adolescentes con nivel alto de violencia hacia los iguales. En los grupos con niveles de violencia medio y bajo no hay diferencias significativas entre chicos y chicas.

Gráfico 8.2. Interacción entre violencia hacia los iguales y sexo. Autoconcepto Familiar



Por último, en el gráfico 8.3 pueden observarse las interacciones en relación con el *Autoconcepto físico*. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en esta variable tanto en el grupo con nivel alto de violencia hacia los iguales como en el grupo con nivel medio de violencia. En ambos grupos, el *Autoconcepto físico* de las chicas es significativamente inferior al de los chicos. En el grupo de adolescentes con nivel bajo de violencia dirigida a sus iguales no hay diferencias significativas en *Autoconcepto físico* entre chicos y chicas.

Gráfico 8.3. Interacción entre violencia hacia los iguales y sexo. *Autoconcepto Físico*



#### 8.4.1.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en función de los tres grupos con diferente nivel de violencia dirigida hacia los iguales (“baja”, “media” y “alta”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = 908;  $F_{2,988} < .001$ ), pero no entre los tres grupos establecidos en función de su implicación en la violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks = .991;  $F_{4,1976} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .997;  $F_{4,1976} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,989} = 99.637, p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva* ( $F_{1,989} = 21.573, p < .001$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en empatía entre los tres grupos establecidos en función de la violencia dirigida hacia los iguales, ni tampoco la interacción entre esta variable y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.21. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *empatía emocional* y *empatía cognitiva* en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia iguales	Empatía emocional	2.147	.117	.004
	Empatía cognitiva	1.459	.233	.003
Sexo	Empatía emocional	99.637	.000	.092
	Empatía cognitiva	21.573	.000	.021
Violencia hacia iguales * Sexo	Empatía emocional	.108	.898	.000
	Empatía cognitiva	.671	.512	.001

En la tabla 8.22 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.22. Medias (y desviaciones típicas) en *empatía emocional* y *empatía cognitiva* en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.81 (6.08)	41.87 (5.72)
Empatía cognitiva	34.23 (5.19)	36.80 (5.26)

#### 8.4.1.3. *Ánimo depresivo*

A continuación, mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Ánimo depresivo*, entre los tres grupos establecidos en violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los tres grupos establecidos en *Ánimo depresivo* ( $F_{2,978} = 3.12, p < .05$ ). También, se observan diferencias

significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,978} = 7.98, p < .01$ ), y en la interacción entre ambas variables ( $F_{2,978} = 3.08, p < .05$ ).

Tabla 8.23. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable *ánimo depresivo* en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	3.12	.044	.006
Sexo	7.98	.009	.007
Violencia hacia los iguales * Sexo	3.08	.046	.006

Teniendo en cuenta que la interacción entre ambas variables es significativa, se analiza dicha interacción. Así, en el gráfico 8.4 pueden observarse esta interacción. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* en el nivel medio de violencia hacia los iguales, donde la media de las chicas es superior. En los grupos de nivel bajo y alto de violencia hacia los iguales, no hay diferencias significativas entre chicos y chicas.

Gráfico 8.4. Interacción entre violencia hacia los iguales y sexo. *Ánimo depresivo*



#### 8.4.1.4. Soledad

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* entre los tres grupos establecidos en violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks= .990;  $F_{4,1982} < .05$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = 1.000;  $F_{2,991} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .994;  $F_{4, 1982} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en los grupos de violencia entre iguales en *Soledad Emocional* ( $F_{2,992} = 5.076$ ,  $p < .01$ ); pero no en *Evaluación de la Red Social*, ni entre chicos y chicas ni en la interacción entre violencia hacia los iguales y sexo.

Tabla 8.24. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	Evaluación red social	.943	.390	.002
	Soledad emocional	5.076	.006	.010
Sexo	Evaluación red social	.455	.500	.000
	Soledad emocional	.191	.662	.000
Violencia hacia los iguales* Sexo	Evaluación red social	1.182	.307	.002
	Soledad emocional	1.637	.195	.003

Al haberse constatado efectos principales en función de los diferentes grupos de violencia entre iguales se analizan estos resultados. En este sentido, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la soledad en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.25 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función del tipo violencia entre iguales. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla 8.25 se aprecia cómo los adolescentes que presentan un nivel alto de violencia hacia sus iguales tienen mayor

*Soledad emocional* que los que presentan un nivel medio y bajo.

Tabla 8.25. Medias (y desviaciones típicas) en soledad emocional en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Soledad emocional	20.21 (5.83)b	21.29(5.27)b	22.52 (5.50) a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.1.5 Satisfacción con la vida

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Satisfacción con la vida*, entre los tres grupos establecidos en violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los tres grupos establecidos en *Satisfacción con la vida* ( $F_{2,1000} = 14.56$ ,  $p < .001$ ), pero no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas ni en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.26. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	14.56	.000	.028
Sexo	.425	.514	.000
Violencia hacia los iguales * Sexo	2.536	.080	.005

En la tabla 8.27 se muestran las medias y desviaciones en *Satisfacción con la vida*, en los tres grupos de violencia establecidos. En esta tabla se aprecia como los adolescentes que presentan un nivel bajo de violencia entre iguales tienen una mayor *Satisfacción con la vida* que los adolescentes que presentan un nivel medio y alto de violencia entre iguales, al mismo tiempo se puede observar como los adolescentes que poseen un nivel medio de violencia entre iguales presentan mayor *Satisfacción con la vida* que los que tienen un nivel alto.

Tabla 8.27. Medias (desviaciones típicas) en satisfacción con la vida en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Satisfacción con la vida	19.22 (3.97) <sup>a</sup>	17.87 (4.00) <sup>b</sup>	16.53 (3.84) <sup>c</sup>

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.1.6 Actitudes sexistas

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Actitudes Sexistas* entre los tres grupos establecidos en violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks= .970;  $F_{4,1954} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .949;  $F_{2,976} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .996;  $F_{4, 1954} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en los grupos de violencia entre iguales en *Sexismo Hostil* ( $F_{2,997} = 14.170$ ,  $p < .001$ ), en *Sexismo Benevolente* ( $F_{2,997} = 7.403$ ,  $p < .01$ ). Existen, además, diferencias significativas entre chicos y chicas en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,997} = 51.737$ ,  $p < .001$ ) y *Sexismo Benevolente* ( $F_{1,997} = 13.573$ ,  $p < .001$ ); pero no se constatan diferencias significativas en la interacción entre violencia hacia los iguales y sexo.

Tabla 8.28. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *sexismo hostil* y *benevolente* en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	Sexismo Hostil	14.170	.000	.028
	Sexismo Benevolente	7.403	.001	.015
Sexo	Sexismo Hostil	51.737	.000	.050
	Sexismo Benevolente	13.573	.000	.014
Violencia hacia los iguales* Sexo	Sexismo Hostil	.053	.948	.000
	Sexismo Benevolente	1.089	.337	.002

Al constatare efectos principales significativos del nivel de violencia hacia los iguales y del sexo de los adolescentes, y al no resultar significativa la interacción, se analizan estos efectos. En primer lugar, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en ambas dimensiones del sexismo en los tres grupos de



adolescentes establecidos. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori. En esta tabla 8.29 se aprecia que los adolescentes con un nivel alto de violencia hacia sus iguales presentan un mayor *Sexismo Hostil* que los adolescentes que tienen un nivel de violencia bajo y medio. Asimismo, se observa que los adolescentes con un nivel medio de violencia hacia sus iguales tienen menos *Sexismo Hostil* que los adolescentes con un nivel alto de violencia. Las mismas diferencias significativas entre medias en estos tres grupos se aprecian con respecto al *Sexismo Benevolente*.

Tabla 8.29. Medias (y desviaciones típicas) en *sexismo hostil* y *benevolente* en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Sexismo Hostil	25.65 (9.43)c	29.64 (9.94)b	33.52 (9.62)a
Sexismo Benevolente	32.85 (11.33)c	35.44(10.37)b	38.87 (10.34)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Por otra parte, en la tabla 8.30 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Benevolente* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente inferior a la de los chicos en *Sexismo Hostil* y en *Sexismo Benevolente*.

Tabla 8.30. Medias (y desviaciones típicas) en *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	32.85 (10.02)	26.63 (8.91)
Sexismo Benevolente	37.07 (10.47)	34.01 (10.53)

#### 8.4.1.7. Actitudes hacia la autoridad

Se realizó un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Actitudes hacia la autoridad* en los tres grupos establecidos en violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks= .931;  $F_{4,1928} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .991;  $F_{2,964} < .01$ ), pero no en la

interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .995;  $F_{4, 1928} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, indicaron diferencias significativas en los tres grupos de violencia entre iguales en *Actitud hacia la autoridad* ( $F_{2,963} = 11.345$ ,  $p < .001$ ), en *Actitud hacia la transgresión de normas* ( $F_{2,963} = 29.132$ ,  $p < .001$ ). Se observan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Actitud positiva hacia la autoridad* ( $F_{1,963} = 4.232$ ,  $p < .05$ ), pero no en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas*. No se constatan diferencias significativas en la interacción entre violencia hacia los iguales y sexo.

Tabla 8.31. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables actitudes hacia la autoridad y actitudes hacia la transgresión de normas en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	Actitud autoridad	11.345	.000	.023
	Actitud transgresión	29.132	.000	.057
Sexo	Actitud autoridad	4.232	.040	.004
	Actitud transgresión	3.070	.080	.003
Violencia hacia los iguales* Sexo	Actitud autoridad	1.767	.171	.004
	Actitud transgresión	.504	.605	.001

Al constatarse efectos principales de la variable de violencia hacia los iguales y de sexo de los adolescentes, se analizan estos resultados. En primer lugar, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en los tres grupos de adolescentes establecidos en función del nivel de violencia ejercida hacia los iguales. Al ser tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori. En esta tabla 8.32 se aprecia que los adolescentes con un nivel alto de violencia hacia sus iguales tienen menos *Actitudes positivas hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que con un nivel de violencia bajo y medio. Asimismo, se observa que los adolescentes con un nivel medio de violencia hacia sus iguales muestran más *Actitudes positivas hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que tienen un nivel alto de violencia. Los adolescentes con un nivel alto de violencia hacia los iguales tienen también más *Actitudes positivas hacia la transgresión de normas* que los adolescentes con un nivel de violencia medio y bajo. Por último, los adolescentes que presentan un nivel de violencia medio tienen menos *Actitudes positivas hacia la transgresión de normas* que los adolescentes con un nivel de violencia alto.

Tabla 8.32. Medias (y desviaciones típicas) en Actitud hacia la autoridad y Actitud hacia la transgresión de normas en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Actitud hacia la autoridad	13.42 (3.36)a	12.58 (3.19)b	11.69 (2.96)c
Actitud transgresión	5.10 (1.84)c	6.36 (2.48)b	7.56 (2.86)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.33 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Actitud positiva hacia autoridad* en chicas y chicos. En esta tabla se puede observar como la media de las chicas en esta variable es superior.

Tabla 8.33. Medias (y desviaciones típicas) en actitud hacia la autoridad en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Actitud autoridad	12.49 (3.00)	12.65 (3.40)

#### 8.4.1.8. Estilo de relación interpersonal

Mediante un MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Estilos de relación interpersonal* entre los tres grupos establecidos en violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks = .818;  $F_{6,1948} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .998;  $F_{3,974} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .989;  $F_{6,1948} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (ver tabla 8.34) señalaron que existen diferencias significativas en los grupos de violencia entre iguales en *Estilo de relación interpersonal Agresivo* ( $F_{2,976} = 103.031$ ,  $p < .001$ ), pero no en el *Asertivo* ni en *Pasivo*. No se constatan diferencias significativas entre chicos y chicas, ni en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.34. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de relación interpersonal agresivo, asertivo y pasivo en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	η <sup>2</sup>
Violencia hacia los iguales	Asertivo	.531	.588	.001
	Agresivo	103.031	.000	.174
	Pasivo	1.040	.354	.002
Sexo	Asertivo	.259	.611	.000
	Agresivo	1.171	.279	.001
	Pasivo	.657	.418	.001
Violencia hacia los iguales* Sexo	Asertivo	2.186	.113	.004
	Agresivo	1.710	.181	.003
	Pasivo	1.304	.272	.003

Al constatarse efectos principales de la violencia hacia los iguales en el estilo de relación interpersonal agresivo se analizan estos resultados. Así, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en *Estilo Interpersonal Agresivo* en los tres grupos de adolescentes establecidos según su nivel de violencia hacia los iguales. En esta tabla 8.35 se aprecia que los adolescentes con alto nivel de violencia hacia sus iguales muestran una media superior al resto de adolescentes en su utilización del *Estilo interpersonal Agresivo*.

Tabla 8.35. Medias (y desviaciones típicas) en estilo interpersonal agresivo en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Estilo Agresivo	7.53 (2.11) c	9.03 (2.32) b	11.73 (2.78) a

a > b > c, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.1.9. Comunicación entre padres e hijos

Se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2 para analizar posibles diferencias en la *Comunicación entre padres e hijos* en los tres grupos de adolescentes configurados a partir de sus niveles de violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks= .946; F<sub>8,1784</sub>< .001), así como también entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .984; F<sub>4,892</sub><.01), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks=

.989;  $F_{8, 1784} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.36) señalaron la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos con diferente nivel de violencia hacia sus iguales en *Comunicación abierta con la madre* ( $F_{2,895} = 11.572, p < .001$ ), *Problemas de Comunicación con la madre* ( $F_{2,895} = 11.203, p < .001$ ), *Comunicación abierta con el padre* ( $F_{2,895} = 12.120, p < .001$ ) y *Problemas de Comunicación con el padre* ( $F_{2,895} = 10.262, p < .001$ ). Se observan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Comunicación abierta con el padre* ( $F_{1,895} = 6.998, p < .01$ ). Por último, no se constatan diferencias significativas en ninguna de las dimensiones analizadas en función de la interacción entre el nivel de violencia ejercida y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.36. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación padres e hijos en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	Comun. abierta madre	11.572	.000	.025
	Problemas comun. madre	11.203	.000	.024
	Comun. abierta padre	12.120	.000	.026
	Problemas comun. padre	10.262	.000	.022
Sexo	Comun. abierta madre	.219	.640	.000
	Problemas comun. madre	.182	.670	.000
	Comun. abierta padre	6.998	.008	.008
	Problemas comun. padre	1.071	.301	.001
Violencia hacia los iguales* Sexo	Comun. abierta madre	2.034	.131	.005
	Problemas comun. madre	.591	.554	.001
	Comun. abierta padre	2.439	.088	.005
	Problemas comun. padre	1.144	.319	.003

Puesto que se han constatado efectos principales de la variable de violencia hacia los iguales y del sexo de los adolescentes, se analizan estos efectos. En primer lugar, en la tabla 8.37 se muestran las medias y desviaciones típicas en las distintas dimensiones de la comunicación familiar en los tres grupos de adolescentes establecidos según su nivel de violencia hacia los iguales. Al ser tres los grupos comparados, se realizaron también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se puede observar que los adolescentes con un nivel bajo de violencia hacia los iguales tienen mayor *Comunicación abierta con la madre* que los adolescentes con un nivel medio y alto de violencia, e igualmente ocurre con la variable *Comunicación abierta con el padre*. Por otra parte, los

adolescentes con un nivel alto de violencia hacia los iguales presentan además mayores *Problemas de Comunicación con el padre y con la madre* que los adolescentes con un nivel bajo y medio. Además, los adolescentes que presentan un nivel medio de violencia hacia los iguales tienen mayores *Problemas de Comunicación con el padre y con la madre* que los adolescentes con un nivel bajo de violencia.

Tabla 8.37. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación entre padres e hijos en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Comun. abierta madre	46.41 (8.19)a	42.10 (9.55)b	41.30 (9.23)b
Problemas comun. madre	19.90 (6.26)c	21.61 (5.48)b	23.60 (6.15)a
Comun. abierta padre	41.67 (10.65)a	38.09 (10.22)b	35.82 (10.56)b
Problemas comun. Padre	20.16 (5.69)c	21.91 (5.76)b	23.70 (5.92)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.38 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Comunicación abierta con el padre* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente inferior a la de los chicos en *Comunicación abierta con el padre*.

Tabla 8.38. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con el padre en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Comun. abierta padre	38.58 (10.61)	37.94 (10.22)

#### 8.4.1.10. Calidad de la relación con el profesor

Mediante un análisis multivariante se exploraron las posibles diferencias en la *Calidad de la relación con el profesor* entre los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde no se aprecian diferencias significativas entre los tres grupos establecidos en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{2,970} = 2.256, p > .05$ ), ni entre chicos y chicas ( $F_{1,970} = .368, p > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables ( $F_{2,970} = 1.356, p > .05$ ).

Tabla 8.39. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable calidad de la relación con el profesor en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	2.256	.105	.005
Sexo	.368	.545	.000
Violencia hacia los iguales * Sexo	1.356	.258	.003

#### 8.4.1.11 Victimización escolar

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Victimización escolar* en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks= .985;  $F_{6,1950} < .05$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .937;  $F_{3,997} < .05$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .995;  $F_{6, 1950} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas entre los tres grupos de violencia hacia los iguales en *Victimización Relacional* ( $F_{2,977} = 3.862$ ,  $p < .05$ ), *Victimización Escolar Física* ( $F_{2,977} = 5.837$ ,  $p < .01$ ) y *Victimización Verbal* ( $F_{2,976} = 5.773$ ,  $p < .01$ ). Se observan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Victimización Física* ( $F_{1,977} = 32.442$ ,  $p < .001$ ), pero no se observan diferencias significativas en victimización en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.40. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización escolar relacional, física y verbal en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	Victimización Relacional	3.862	.021	.008
	Victimización Física	5.837	.003	.012
	Victimización Verbal	5.773	.003	.012
Sexo	Victimización Relacional	2.399	.122	.002
	Victimización Física	32.442	.000	.032
	Victimización Verbal	.762	.383	.001
Violencia hacia los iguales* Sexo	Victimización Relacional	.984	.974	.002
	Victimización Física	.675	.509	.001
	Victimización Verbal	.573	.564	.001

Al constarse efectos principales significativos de la violencia entre iguales y del sexo de los adolescentes, y al no resultar significativa la interacción, se analizan estos efectos. En la tabla 8.41 se muestran las medias y desviaciones típicas en las tres dimensiones de la victimización analizadas en los tres grupos de adolescentes. En esta tabla se observa que los adolescentes con alto nivel de violencia hacia sus iguales presentan una mayor *Victimización Relacional* que los adolescentes con un nivel de violencia bajo. En cuanto a la *Victimización Física* se aprecia como los adolescentes con un nivel bajo y medio de violencia manifiestan menor *Victimización Física* que los adolescentes con un nivel alto. Por último, se puede apreciar también en esta tabla que los adolescentes con un nivel bajo de violencia hacia sus iguales presentan menor *Victimización Verbal* que los adolescentes con un nivel alto y medio de violencia. Además, los adolescentes con un nivel medio de violencia sufren menor *Victimización Verbal* que los adolescentes que presentan un nivel alto.

Tabla 8.41. Medias (y desviaciones típicas) en victimización relacional, física y verbal en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Victimización Relacional	15.22 (5.32)a	15.94 (5.12)	16.92 (4.84)b
Victimización Física	4.81 (1.38)b	5.08 (1.43)b	5.61 (1.81)a
Victimización Verbal	9.75 (3.19)c	10.48 (3.11)b	11.20 (2.94)a

a > b>c, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.42 se muestran las medias y desviaciones típicas de chicas y chicos en *Victimización Física*. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente inferior a la de los chicos en *Victimización Física*.

Tabla 8.42. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar física en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Victimización Física	5.47 (1.73)	4.76 (1.09)

#### 8.4.1.12. Violencia de pareja ejercida

Se realizó un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Violencia de pareja ejercida* en los tres grupos de violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), en los chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los



resultados obtenidos señalan la existencia de diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks= .912;  $F_{6,1316} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .955;  $F_{3,658} < .001$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .974;  $F_{6, 1316} < .01$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos señalaron diferencias significativas en los grupos de violencia entre iguales en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{2,660} = 5.474$ ,  $p < .01$ ), *Violencia de pareja Verbal* ( $F_{2,660} = 26.757$ ,  $p < .001$ ) y *Violencia de pareja Física* ( $F_{2,660} = 12.448$ ,  $p < .001$ ). Entre chicos y chicas, se constatan diferencias significativas en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{1,660} = 6.913$ ,  $p < .01$ ). A pesar de haberse obtenido diferencias significativas en la interacción entre ambas variables, en las posteriores pruebas de efectos inter-sujetos no se aprecian diferencias significativas de la interacción.

Tabla 8.43. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables violencia de pareja relacional, verbal y física en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	Violencia Pareja Relacional	5.474	.004	.016
	Violencia Pareja Verbal	26.757	.000	.075
	Violencia Pareja Física	12.448	.000	.036
Sexo	Violencia Pareja Relacional	6.913	.009	.010
	Violencia Pareja Verbal	2.841	.092	.004
	Violencia Pareja Física	.205	.651	.000
Violencia hacia los iguales* Sexo	Violencia Pareja Relacional	.738	.478	.002
	Violencia Pareja Verbal	.700	.497	.002
	Violencia Pareja Física	1.244	.289	.004

Se analizan, a continuación, los efectos principales de las variables de violencia hacia los iguales y sexo. En primer lugar, en la tabla 8.44 se presentan las medias y desviaciones típicas en violencia de pareja relacional, verbal y física en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia hacia los iguales. En esta tabla se puede observar que los adolescentes con un nivel alto de violencia hacia sus iguales muestran mayor *Violencia de pareja Relacional* que los adolescentes que tienen un nivel de violencia bajo y medio. En cuanto a la *Violencia de pareja Física* se aprecia como los adolescentes con un nivel bajo y medio de violencia muestran menor *Violencia de pareja Física* que los adolescentes con un nivel alto. Por último, se puede observar en la tabla como los adolescentes con un nivel bajo de violencia muestran menor nivel de *Violencia de pareja Verbal* que los adolescentes con un nivel alto y

medio de violencia hacia los iguales. Los adolescentes con un nivel medio de violencia hacia los iguales muestran menor *Violencia de pareja Verbal* que los adolescentes que presentan un nivel alto.

Tabla 8.44. Medias (y desviaciones típicas) en violencia de pareja relacional, verbal y física en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Violencia Relacional	3.14 (.553)b	3.39 (1.01)b	3.68 (1.33)a
Violencia Verbal	11.86 (2.78)c	13.91 (4.19)b	16.33 (5.35)a
Violencia Física	4.18 (9.22)b	4.50 (1.42)b	5.18 (2.01)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

A continuación, en la tabla 8.45 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Violencia de pareja Relacional* de chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media inferior a la de los chicos en *Violencia de pareja Relacional*.

Tabla 8.45. Medias (y desviaciones típicas) en violencia de pareja relacional en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Violencia relacional	3.56 (1.22)	3.25 (.771)

#### 8.4.1.13. Violencia de pareja sufrida

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Violencia de pareja sufrida* entre los tres grupos establecidos en violencia hacia los iguales (“bajo”, “medio” y “alto”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks= .922;  $F_{6,1296} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .973;  $F_{3,649} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .983;  $F_{6, 1296} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.46), mostraron la existencia de diferencias en los grupos con diferente nivel de violencia hacia los iguales en *Victimización de pareja Relacional* ( $F_{2,651} = 8.789$ ,  $p < .001$ ), *Victimización pareja Verbal* ( $F_{2,651} = 22.248$ ,  $p < .001$ ) y *Victimización de pareja Física* ( $F_{2,651} = 16.304$ ,  $p < .001$ ). Se constatan también diferencias significativas en *Victimización de pareja*

*Relacional* ( $F_{1,651} = 13.514$ ,  $p < .001$ ) entre chicos y chicas. En ninguna de las variables analizadas se constatan diferencias significativas en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.46. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización de pareja relacional, verbal y física en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia los iguales\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales	Victimización Relacional	8.789	.000	.026
	Victimización Verbal	22.248	.000	.064
	Victimización Física	16.304	.000	.048
Sexo	Victimización Relacional	13.514	.000	.020
	Victimización Verbal	.455	.500	.001
	Victimización Física	3.410	.065	.005
Violencia hacia los iguales* Sexo	Victimización Relacional	1.935	.145	.006
	Victimización Verbal	1.106	.331	.003
	Victimización Física	.178	.837	.001

Al constatare efectos principales en función de los tres grupos de violencia hacia los iguales y en función del sexo de los adolescentes, se analizan estos resultados. En primer lugar, en la siguiente tabla se presentan las medias y las desviaciones típicas de las distintas dimensiones de la victimización de pareja analizadas en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia hacia los iguales. En esta tabla 8.47 se puede observar que los adolescentes con un nivel alto de violencia hacia sus iguales presentan mayor *Victimización de pareja Relacional* que los adolescentes con un nivel de violencia bajo y medio. En cuanto a la *Victimización de pareja Verbal* se aprecia como los adolescentes con un nivel bajo y medio de violencia presentan menor *Victimización de pareja Verbal* que los adolescentes con un nivel alto de violencia hacia los iguales. Por último, los adolescentes con un nivel bajo de violencia hacia los iguales presentan menor *Victimización de pareja Física* que los adolescentes con un nivel alto y medio de violencia; y los adolescentes con un nivel medio de violencia presentan menor *Victimización de pareja Física* que los adolescentes con un nivel alto.

Tabla 8.47. Medias (y desviaciones típicas) en victimización de pareja relacional, física y verbal en función del nivel de violencia hacia los iguales (bajo, medio, alto).

	Bajo	Medio	Alto
Victimización Relacional	3.39 (1.26)b	3.49 (1.03)b	4.07 (1.76)a
Victimización Física	12.30 (3.76)c	13.73 (4.31)b	16.60 (5.92a)
Victimización Verbal	4.14 (7.02)b	4.34 (1.18)b	5.15 (2.16)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

A continuación, en la tabla 8.48 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Victimización de pareja Relacional* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente inferior a la de los chicos en *Victimización de pareja Relacional*.

Tabla 8.48. Medias (y desviaciones típicas) en victimización de pareja relacional en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Victimización Relacional	3.73 (1.43)	3.40 (.963)

**8.4.1.14. Resumen de las características psicosocial de los adolescentes que ejercen violencia hacia los iguales**

	Frecuencia de violencia hacia los iguales			Sexo		Interacción ambas variables
	Bajo	Medio	Alto	chicos	chicas	
Autoconcepto académico						x
Autoconcepto social				x		
Autoconcepto emocional						
Autoconcepto familiar						x
Autoconcepto físico						x
Empatía emocional					x	
Empatía cognitiva					x	
Ánimo depresivo						x
Evaluación de la red social						
Soledad Emocional	b	b	a			
Satisfacción con la vida	a	b	c			
Sexismo Hostil	c	b	a	x		
Sexismo Benevolente	c	b	a	x		
Actitud autoridad institucional	a	b	c		x	
Actitud transgresión normas	c	b	a			
Asertivo						
Agresivo	c	b	a			
Pasivo						
Com. Abierta Madre	a	b	b			
Problemas Com. Madre	c	b	a			
Com. Abierta Padre	a	b	b	x		
Problemas Com. Padre	c	b	a			
Relación Profesor						
Victimización escolar relacional	a		b			
Victimización escolar física	b	b	a	x		
Victimización escolar verbal	c	b	a			
Violencia de la pareja relacional	b	b	a	x		
Violencia de la pareja verbal- emocional	c	b	a			
Violencia de la pareja física	b	b	a			
Victimización pareja relacional	b	b	a	x		
Victimización pareja verbal-emocional	c	b	a			
Victimización pareja física	b	b	a			

Diferencias en función de la frecuencia de violencia hacia los iguales:

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación

Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

#### **8.4.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA DE LOS IGUALES**

Para analizar las características psicosociales de los adolescentes víctimas de la violencia de sus iguales, teniendo en cuenta si esta victimización es frecuente o si se produce de una forma ocasional, se establecieron tres grupos de adolescentes en función de sus puntuaciones en la escala de victimización de los iguales. En primer lugar, se calcularon las puntuaciones totales de todos los adolescentes en esta escala sumando sus puntuaciones en las tres sub-escalas que la conforman. El rango de puntuaciones posibles oscila entre 20 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “nunca” - valor asignado 1- en los 20 ítems que la componen) y 80 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “con frecuencia” -valor asignado 4- en estos 20 ítems). Las puntuaciones de los adolescentes participantes en esta investigación han oscilado entre 20 y 71, siendo su puntuación media igual a 31.51 y su desviación típica de 8.76. Una vez obtenidas sus puntuaciones totales en esta escala, se estableció un primer grupo de adolescentes que son víctimas frecuentes de agresiones por parte de sus iguales, tomando como punto de corte la media más 1 desviación típica (valor = 40.3). Como ya se ha señalado previamente, este criterio ha sido considerado en investigaciones previas adecuado para identificar a adolescentes que se encuentran en una situación de victimización frecuente por parte de sus compañeros (Buelga et al., 2015; Cava, 2011; Marini et al., 2006; Solberg y Olweus, 2003). Siguiendo este criterio, todos los adolescentes con puntuaciones superiores a la media más 1 desviación típica fueron asignados al grupo de adolescentes en situación de victimización frecuente. Este grupo está integrado 138 adolescentes (72 chicos y 66 chicas).

En segundo lugar, se establecieron otros dos grupos de contraste: adolescentes en situación de victimización ocasional por parte de sus compañeros, y adolescente cuya victimización es muy escasa. No se ha establecido un grupo de adolescentes “nada victimizados”, debido a que algunos de los ítems de la escala constituyen situaciones bastante frecuentes en las relaciones entre alumnos adolescentes (por ejemplo, “*Algún compañero me ha gritado*”, “*Algún compañero me ha insultado*”), y solamente 46 adolescentes señalaron la opción de “nunca” en los 20 ítems que componen esta escala. Para diferenciar entre los adolescentes con una victimización ocasional y aquellos con un nivel muy escaso de victimización, se utilizó como punto de corte la media menos una desviación típica (valor = 22.75). Los adolescentes con una puntuación inferior a

este punto de corte fueron asignados al grupo de “victimización muy escasa”. En este grupo se incluyen 137 adolescentes (75 chicos y 62 chicas). Por último, los adolescentes con puntuaciones situadas entre los valores de la media +/- 1 desviación típica fueron asignados al grupo de adolescentes en situación de “victimización ocasional”. Este grupo es el más numeroso de los tres, y quedó integrado por 733 adolescentes (362 chicos y 371 chicas). La distribución de chicos y chicas en estos tres grupos no muestra diferencias significativas ( $\chi^2$  de Pearson = 1.506,  $p > .05$ ; V de Cramer = .039,  $p > .05$ ). Las frecuencias de chicos y chicas en cada uno de estos tres grupos pueden observarse en la siguiente tabla.

*Tabla 8.49. Distribución de los adolescentes en función del sexo y del nivel de victimización por parte de los iguales*

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Chico	75	362	72
Chica	62	371	66
Total	137	733	138

Posteriormente, se realizaron varios MANOVAS para analizar las diferencias entre estos tres grupos en las variables de autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor. También, se analizaron sus diferencias en violencia hacia los iguales, y en violencia y victimización de pareja. Los resultados de estos MANOVAS se presentan a continuación.

#### **8.4.2.1. Autoconcepto**

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los tres grupos de contraste establecidos según su nivel de victimización por parte de los iguales (“escasa”, “ocasional” y “frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel victimización por parte de los iguales los

iguales (Lambda de Wilks = .905;  $F_{10,1916} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .875;  $F_{5,958} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .983;  $F_{10,1916} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los adolescentes con niveles diferentes de victimización en *Autoconcepto académico* ( $F_{2,962}=5.610$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto social* ( $F_{2,962}=6.457$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{2,962}= 32.576$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{2,962}=15.600$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{2,962}=3.713$ ,  $p < .05$ ). Se constatan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Autoconcepto social* ( $F_{1,962}=9.362$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,962}=47.056$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{1,962}=64.956$ ,  $p < .001$ ), pero no se observan diferencias significativas en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.50. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar en función del nivel de victimización (escaso, ocasional, frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	A. Académico	5.610	.004	.012
	A. Social	6.457	.002	.013
	A. Emocional	32.576	.000	.063
	A. Familiar	15.600	.000	.031
	A. Físico	3.713	.025	.008
Sexo	A. Académico	3.525	.061	.004
	A. Social	9.362	.002	.010
	A. Emocional	47.056	.000	.047
	A. Familiar	2.392	.122	.002
	A. Físico	64.956	.000	.063
Victimización iguales* Sexo	A. Académico	1.726	.178	.004
	A. Social	1.993	.137	.004
	A. Emocional	.856	.425	.002
	A. Familiar	2.236	.107	.005
	A. Físico	.233	.792	.000

Puesto que se constatan efectos principales en función de los diferentes grupos de victimización y en función del sexo de los adolescentes se analizan estos resultados. En primer lugar, en la tabla 8.51 se presentan las medias y desviaciones típicas en las cinco dimensiones del autoconcepto de los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización por parte de los iguales. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En tabla 8.51 se



aprecia que los adolescentes que sufren la victimización de sus iguales de forma frecuente y de forma ocasional tienen menor *Autoconcepto Académico* que los adolescentes que presentan escasa victimización. Los adolescentes de en situación frecuente de victimización tienen menor *Autoconcepto Social* que los adolescentes cuya victimización es escasa y ocasional. En cuanto al *Autoconcepto Emocional y Familiar* se observa como los adolescentes con escasa victimización tienen mayor *Autoconcepto Emocional y Familiar* que los adolescentes victimizados de forma ocasional y frecuente. Por otra parte, los adolescentes cuya victimización es ocasional tienen mayor *Autoconcepto Emocional y Familiar* que los victimizados con mayor frecuencia. Por último, los adolescentes cuya victimización es escasa presentan un *Autoconcepto Físico* mayor que los que son victimizados de forma frecuente.

Tabla 8.51. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
A. Académico	66.32 (23.01)a	60.84 (21.49)b	57.83 (22.65)b
A. Social	76.47 (13.87)a	74.59 (14.85)a	70.02 (18.77)b
A. Emocional	62.14 (18.69)a	53.05 (18.94)b	43.74 (19.66)c
A. Familiar	88.24 (13.14)a	82.75 (16.09)b	77.19 (19.10)c
A. Físico	66.13 (21.40)a	62.39 (19.80)	59.48 (20.81)b

a > b>c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

A continuación, en la tabla 8.52 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Autoconcepto Social, Emocional y Físico* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en *Autoconcepto Social, Emocional y Físico*.

Tabla 8.52 Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto social, emocional y físico en función del sexo de los adolescentes.

	Chicos	Chicas
A. Social	75.88 (14.18)	72.50 (16.43)
A. Emocional	57.74 (18.27)	48.10 (19.69)
A. Físico	68.85 (17.85)	56.00 (20.42)

#### 8.4.2.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional y Empatía cognitiva* en función de los tres grupos con diferente nivel de victimización (“escaso”, “ocasional” y “frecuente”) y en función del sexo

(chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = 901;  $F_{2,967} < .001$ ), entre los tres grupos establecidos en victimización (Lambda de Wilks = .988;  $F_{4,1934} < .05$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .999;  $F_{4,1934} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,968} = 105.700$ ,  $p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva* ( $F_{1,989} = 36.180$ ,  $p < .001$ ); diferencias significativas en *Empatía emocional* ( $F_{2,989} = 3.423$ ,  $p < .05$ ) en función de su nivel de victimización, pero no se constatan diferencias significativas en función de la interacción entre el nivel de victimización y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.53. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables empatía emocional y empatía cognitiva en función del nivel de victimización (escasa, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Empatía emocional	3.423	.033	.007
	Empatía cognitiva	.220	.803	.000
Sexo	Empatía emocional	105.700	.000	.098
	Empatía cognitiva	36.180	.000	.036
Victimización iguales * Sexo	Empatía emocional	.233	.792	.000
	Empatía cognitiva	.121	.886	.000

A pesar de haberse constatado efectos principales en función de los diferentes grupos de victimización, al analizar estos resultados mediante pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas, se observa que no existen diferencias significativas entre las medias de los tres grupos en *Empatía emocional*. En la tabla 8.54 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.54. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional y empatía cognitiva en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.78 (6.12)	41.94 (5.71)
Empatía cognitiva	34.23 (5.22)	36.83 (5.28)

### 8.4.2.3 *Ánimo depresivo*

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Ánimo depresivo* en los tres grupos establecidos en función de su nivel de victimización por parte de los iguales (“escaso”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los tres grupos establecidos en función de su nivel de victimización en *Ánimo depresivo* ( $F_{2,997}=55.475$ ,  $p<.001$ ). También, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,997}=28.166$ ,  $p<.001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables ( $F_{2,997}=1.173$ ,  $p>.05$ ).

Tabla 8.55. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable *ánimo depresivo* en función del nivel de victimización (escasa, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	55.475	.000	.100
Sexo	28.166	.000	.027
Victimización iguales* Sexo	1.173	.310	.002

A continuación, se analizan los efectos principales de las variables victimización escolar y sexo. En primer lugar, en la tabla 8.56 se aportan las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo* en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización. En esta tabla se aprecia que los adolescentes con un nivel escaso de victimización presentan menor *Ánimo depresivo* que los adolescentes con un nivel ocasional y frecuente. Asimismo, los adolescentes con un nivel ocasional de victimización presentan menor *Ánimo depresivo* que los que tienen un nivel frecuente.

Tabla 8.56. Medias (desviaciones típicas) en *ánimo depresivo* en función del nivel de victimización (escasa, ocasional y frecuente),

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Ánimo depresivo	12.01 (3.93)c	14.01 (4.10)b	17.18 (4.45)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Por otra parte, en la tabla 8.57 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en *Ánimo depresivo*.

Tabla 8.57. *Medias (y desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del sexo de los adolescentes*

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.42 (3.98)	14.93 (4.57)

**8.4.2.4 Soledad**

Se realizó un MANOVA 3 x 2 con la finalidad de analizar posibles diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* en los tres grupos establecidos en función de su frecuencia en la victimización por parte de los iguales (“escasa”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización (Lambda de Wilks= .905;  $F_{4,1942} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .998;  $F_{2,971} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= 1.000;  $F_{4, 1942} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en los grupos establecidos según su nivel de victimización por parte de los iguales en *Soledad Emocional* ( $F_{2,972} = 50.629, p < .001$ ) y *Evaluación de la Red Social* ( $F_{2,972} = 11.278, p < .001$ ), pero no entre chicos y chicas ni en la interacción entre el nivel de victimización y sexo.

Tabla 8.58. *Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).*

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Evaluación red social	11.278	.000	.023
	Soledad emocional	50.629	.000	.094
Sexo	Evaluación red social	.764	.382	.001
	Soledad emocional	.355	.552	.000
Victimización iguales* Sexo	Evaluación red social	.034	.967	.000
	Soledad emocional	.013	.987	.000

En la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en *Evaluación de la red social* y en *Soledad emocional* en los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización. Al ser tres los grupos comparados, se han realizado

también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia que los adolescentes con escasa victimización por parte de sus iguales presentan menor *Soledad emocional* que los adolescentes cuya victimización es ocasional y frecuente. Asimismo, los adolescentes victimizados de forma ocasional tienen menor *Soledad emocional* que los adolescentes victimizados de forma frecuente. Por último, los adolescentes con un nivel frecuente de victimización realizan una evaluación más negativa de su red social que los adolescentes con un nivel de victimización escaso y ocasional.

Tabla 8.59. *Medias (y desviaciones típicas) en soledad emocional y evaluación de la red social en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).*

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Soledad emocional	19.32 (5.63)c	20.96(4.91)b	25.28 (5.94) a
Evaluación red social	29.18 (5.22)a	28.44 (4.38)a	26.63 (5.23) b

a > b>c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.2.5 Satisfacción con la vida

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Satisfacción con la vida* en los tres grupos establecidos en función de su nivel de victimización por parte de los iguales (“escaso”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los tres grupos establecidos en función de su nivel de victimización en *Satisfacción con la vida* ( $F_{2,980} = 17.211, p < .001$ ). Estas diferencias no son significativas entre chicos y chicas ( $F_{1,980} = .356, p > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables ( $F_{2,980} = 1.226, p > .05$ ).

Tabla 8.60. *Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).*

	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	17.211	.000	.034
Sexo	.356	.551	.000
Victimización iguales* Sexo	1.226	.294	.002

A continuación, en la tabla 8.61 se aportan las medias y desviaciones típicas en *Satisfacción con la vida* en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización. En esta tabla se aprecia que los adolescentes con un nivel escaso de victimización presentan mayor *Satisfacción con la vida* que los adolescentes con un nivel ocasional y frecuente. Asimismo, los adolescentes con un nivel ocasional de victimización presentan mayor *Satisfacción con la vida* que los que tienen un nivel frecuente.

Tabla 8.61. Medias (desviaciones típicas) en satisfacción con la vida en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Satisfacción con la vida	19.08 (3.98)a	17.87 (3.96)b	16.27 (4.24)c

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.2.6 Actitudes sexistas

Se realizó un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Actitudes Sexistas* entre los tres grupos establecidos en función de su nivel de victimización por parte de los iguales (“escaso”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización (Lambda de Wilks= .988;  $F_{4,1990} < .01$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .944;  $F_{2,995} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .997;  $F_{4, 1990} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, los cuales se muestran en la siguiente tabla, señalaron la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos con distinto nivel de victimización en *Sexismo Hostil* ( $F_{2,996} = 5.894$ ,  $p < .01$ ), pero no *Sexismo Benevolente* ( $F_{2,996} = 2.949$ ,  $p > .05$ ). Se constatan también diferencias significativas en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,996} = 56.307$ ,  $p < .001$ ) y en *Sexismo Benevolente* ( $F_{1,996} = 9.465$ ,  $p < .01$ ) entre chicos y chicas. No obstante, no se observan diferencias significativas en función de la interacción entre victimización de los iguales y sexo.

Tabla 8.62. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del nivel de victimización (*escaso, ocasional y frecuente*), del sexo (*chico y chica*) y de la interacción entre ambas variables (*victimización \*sexo*).

Variable Dependiente		F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Sexismo Hostil	5.894	.003	.012
	Sexismo Benevolente	2.949	.053	.006
Sexo	Sexismo Hostil	56.307	.000	.054
	Sexismo Benevolente	9.465	.002	.009
Victimización iguales* Sexo	Sexismo Hostil	.390	.677	.001
	Sexismo Benevolente	.711	.491	.001

A continuación, se analizan los efectos principales de la variable victimización. En este sentido, en la siguiente tabla se aportan los datos relativos a las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización por parte de los iguales. Se puede observar en esta tabla que los adolescentes en una situación frecuente de victimización presentan mayor *Sexismo Hostil* que los adolescentes cuya victimización es ocasional y escasa. A pesar de que en la prueba de efectos inter-sujeto no resultaron significativas las diferencias entre los tres grupos analizados en *Sexismo Benevolente*, al realizar las pruebas a posteriori sí que se observaron diferencias significativas, mostrando los adolescentes con una escasa victimización un menor *Sexismo Benevolente* que los adolescentes con niveles frecuentes de victimización.

Tabla 8.63. Medias (y desviaciones típicas) en *sexismo hostil* y *benevolente* en función del nivel de victimización (*escaso, ocasional y frecuente*).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Sexismo Hostil	28.08 (10.62)b	29.50 (9.73)b	31.85 (10.74)a
Sexismo Benevolente	34.28 (11.65)b	35.48(10.28)	37.36 (10.92)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo de los adolescentes, en la tabla 8.64 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Benevolente* en chicas y chicos. Se observa que las chicas tienen una media significativamente inferior a la de los chicos en *Sexismo Hostil* y *Benevolente*.

Tabla 8.64. Medias (y desviaciones típicas) en sexismo hostil y sexismo benevolente en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	32.85 (10.04)	26.38 (8.93)
Sexismo Benevolente	37.03 (10.47)	34.10 (10.50)

#### 8.4.2.7 Actitudes hacia la autoridad

Se realizó un MANOVA 3 x 2 para analizar posibles diferencias en *Actitudes positivas hacia la autoridad* y *Actitudes positivas a la transgresión de normas sociales* en los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización por parte de sus iguales (“escaso”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis mostraron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente victimización (Lambda de Wilks= .974;  $F_{4,1964} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .988;  $F_{2,982} < .01$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .996;  $F_{4, 1964} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.65), indicaron diferencias significativas en los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización en *Actitud positiva hacia la autoridad* ( $F_{2,983} = 8.057, p < .001$ ) y en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{2,983} = 4.801, p < .01$ ). Se constatan también diferencias significativas en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{1,983} = 11.749, p < .01$ ) entre chicos y chicas. Ninguna diferencia de medias resulta significativa en función de la interacción entre victimización y sexo.

Tabla 8.65. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables actitudes hacia la autoridad y actitudes hacia la transgresión de normas en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo)

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Actitud autoridad	8.057	.000	.016
	Actitud transgresión	4.801	.008	.010
Sexo	Actitud autoridad	.270	.603	.000
	Actitud transgresión	11.749	.001	.012
Victimización iguales* Sexo	Actitud autoridad	1.712	.181	.003
	Actitud transgresión	.440	.644	.001



Al constatare efectos principales tanto de la victimización por parte de los iguales, como del sexo del adolescente, se analizan seguidamente estos efectos. En la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en actitudes hacia la autoridad y actitudes hacia la transgresión de las normas en los tres grupos con diferente frecuencia en la victimización. En esta tabla se observa que los adolescentes con una escasa victimización por parte de sus iguales muestran más *Actitudes positivas hacia la autoridad institucional* que los adolescentes cuya victimización es ocasional y frecuente. Por otra parte, los adolescentes con una victimización frecuente muestran más *Actitudes positivas hacia la transgresión de normas* que los adolescentes cuya victimización es ocasional.

Tabla 8.66. Medias (y desviaciones típicas) en actitud autoridad y transgresión en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Actitud autoridad	13.55 (3.37) <sup>a</sup>	12.41 (3.13) <sup>b</sup>	12.30(3.30) <sup>b</sup>
Actitud transgresión	6.34 (2.77)	6.25(2.38) <sup>b</sup>	7.01(3.02) <sup>a</sup>

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Por otra parte, respecto a las diferencias en función del sexo de los adolescentes, en la tabla 8.67 se pueden observar que las chicas tienen una media significativamente inferior a la de los chicos en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas*.

Tabla 8.67. Medias (y desviaciones típicas) en actitud positiva hacia la transgresión de normas en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Actitud transgresión	6.68 (2.71)	6.04 (2.30)

#### 8.4.2.8 Estilo de relación interpersonal

Se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2 para analizar las posibles diferencias en *Estilos de relación interpersonal* entre los tres grupos establecidos en función de su victimización escolar (“escasa”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre ambas variables. A partir de los resultados obtenidos, se constatan diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización (Lambda de Wilks= .898;  $F_{6,1986} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .981;  $F_{3,993} < .001$ ), pero no en la interacción entre grupo y sexo (Lambda de

Wilks= .997;  $F_{6, 1986} > .05$ ).

Al observarse los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (ver tabla 8.68), se observa la existencia de diferencias significativas en los grupos con diferente nivel de victimización en *Estilo de relación interpersonal Agresivo* ( $F_{2,995} = 14.474, p < .001$ ) y en el *Estilo de relación interpersonal Pasivo* ( $F_{2,995} = 37.894, p < .001$ ). Además, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en el *Estilo de relación interpersonal Agresivo* ( $F_{1,995} = 9.840, p < .01$ ) y en el *Estilo de relación interpersonal Pasivo* ( $F_{1,995} = 3.911, p < .05$ ). No se constatan diferencias significativas en ninguna variable en función de la interacción entre victimización y sexo.

Tabla 8.68. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de relación interpersonal agresivo, asertivo y pasivo en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Asertivo	1.189	.305	.002
	Agresivo	14.474	.000	.028
	Pasivo	37.894	.000	.071
Sexo	Asertivo	3.164	.076	.003
	Agresivo	9.840	.002	.010
	Pasivo	3.911	.048	.004
Victimización iguales* Sexo	Asertivo	.137	.872	.000
	Agresivo	1.464	.232	.003
	Pasivo	.101	.904	.000

Al constarse efectos principales de la victimización y del sexo, se analizan estos efectos. En este sentido, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de los estilos de relaciones interpersonales en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.69 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización por parte de los iguales. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia como los adolescentes que presentan una victimización ocasional y frecuente muestran en mayor medida el *Estilo de relación interpersonal Agresivo* que los adolescentes con una escasa victimización. Se observa también que los adolescentes con escasa victimización utilizan en menor medida el *Estilo interpersonal Pasivo* que los adolescentes cuya victimización es ocasional y frecuente. Por último, los adolescentes con una victimización ocasional utilizan menos el *Estilo interpersonal Pasivo* que los

adolescentes que son victimizados por sus iguales con mayor frecuencia.

Tabla 8.69. Medias (y desviaciones típicas) en estilo interpersonal agresivo y pasivo en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Agresivo	8.58 (2.75) <sup>b</sup>	9.13 (2.54) <sup>a</sup>	10.18 (2.70) <sup>a</sup>
Pasivo	9.38 (2.47) <sup>c</sup>	10.39 (2.49) <sup>b</sup>	12.02 (2.76) <sup>a</sup>

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Por otra parte, respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.70 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Estilo interpersonal Agresivo y Pasivo* en chicas y chicos. En esta tabla se puede observar que las chicas tienen una media significativamente inferior a la de los chicos en *Estilo de relación interpersonal Agresivo*. En cambio, muestran una media superior a los chicos en *Estilo de relación interpersonal Pasivo*.

Tabla 8.70. Medias (y desviaciones típicas) en estilo de relación interpersonal agresivo y pasivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Agresivo	9.51 (2.65)	8.89 (2.57)
Pasivo	10.27 (2.51)	10.68 (2.71)

#### 8.4.2.9 Comunicación entre padres e hijos

Se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2 para analizar las posibles diferencias en *Comunicación entre padres e hijos* en los tres grupos con diferente nivel de victimización (“escaso”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización (Lambda de Wilks= .939;  $F_{8,1818} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .981;  $F_{4,909} < .01$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .989;  $F_{8,1818} > .05$ ).

En este mismo sentido, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.71 ) señalaron la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos con diferente nivel de victimización en *Comunicación abierta con la madre* ( $F_{2,912} = 7.400$ ,  $p < .01$ ), *Problemas de Comunicación con la madre* ( $F_{2,912} = 19.167$ ,  $p < .001$ ), *Comunicación abierta con el padre* ( $F_{2,912} = 8.337$ ,  $p < .001$ ); y *Problemas de*

*Comunicación con el padre* ( $F_{2,912} = 17.915, p < .001$ ). Además, se observan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Comunicación abierta con la madre* ( $F_{1,912} = 7.629, p < .01$ ) y *Problemas de Comunicación con el padre* ( $F_{1,912} = 6.091, p < .05$ ). No se observan diferencias significativas en función de la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.71. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación padres e hijos en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Comun. abierta madre	7.400	.001	.016
	Problemas comun. madre	19.167	.000	.040
	Comun. abierta padre	8.337	.000	.018
	Problemas comun. padre	17.915	.000	.038
Sexo	Comun. abierta madre	7.629	.006	.008
	Problemas comun. madre	2.781	.096	.003
	Comun. abierta padre	.014	.096	.000
	Problemas comun. padre	6.091	.014	.007
Victimización iguales* Sexo	Comun. abierta madre	.556	.574	.001
	Problemas comun. madre	2.074	.126	.005
	Comun. abierta padre	.762	.467	.002
	Problemas comun. padre	.518	.596	.001

Una vez constatados los efectos principales de ambas variables, pero no la significación de la interacción, se analizaron estos efectos principales. En primer lugar, en la tabla 8.72 se presentan las medias y desviaciones típicas en las distintas dimensiones de la comunicación entre padres e hijos en los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización. Se observa en estos resultados que los adolescentes con escasa victimización tienen mayor *Comunicación abierta con la madre* que los adolescentes victimizados de forma ocasional y frecuente, unas diferencias entre grupos que también se constatan en la variable *Comunicación abierta con el padre*. Por otra parte, los adolescentes cuya victimización es frecuente presentan mayores *Problemas de Comunicación con el padre y con la madre* que los adolescentes con niveles de victimización escasos y ocasionales. Además, los adolescentes cuya victimización es ocasional presentan menores *Problemas de Comunicación con el padre y con la madre* que aquellos victimizados de forma más frecuente.

Tabla 8.72. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación entre padres e hijos en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Comun. abierta madre	45.46 (9.13)a	42.17 (9.49)b	41.53 (9.21)b
Problemas comun. madre	19.49 (6.74)c	21.61 (5.4833)b	24.00 (6.17)a
Comun. abierta padre	41.11(11.02)a	38.15 (10.09)b	35.72 (11.08)b
Problemas comun. padre	20.01 (5.81)c	21.81 (5.55)b	24.38 (6.52)a

a > b>c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Por otra parte, en la tabla 8.73 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Comunicación abierta con la madre* y *Problemas de comunicación con el padre* en chicas y chicos. En esta tabla se puede apreciar que las chicas muestran una media significativamente superior a la de los chicos en *Comunicación abierta con la madre* y en *Problemas de comunicación con el padre*.

Tabla 8.73. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre y problemas de comunicación con el padre en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Comun. abierta madre	41.53 (9.90)	43.53 (8.83)
Problemas comun. padre	21.44 (5.98)	22.38 (5.69)

#### 8.4.2.10. Calidad de la relación con el profesor

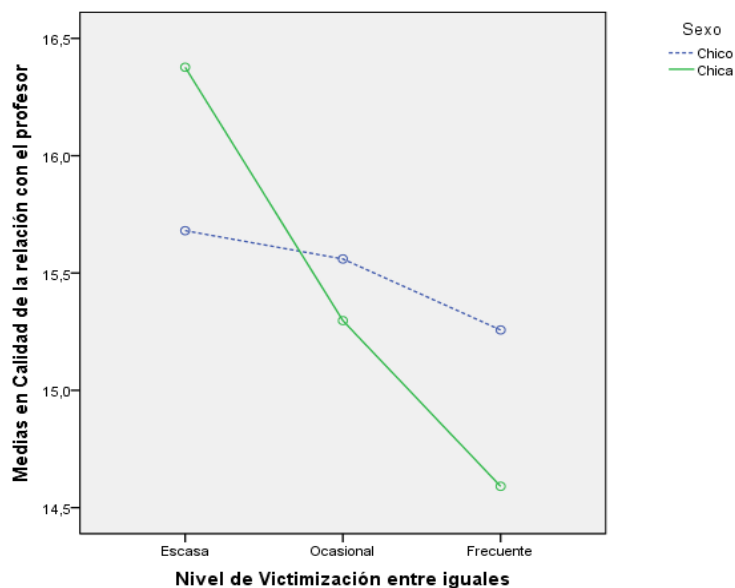
Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Calidad de la relación con el profesor*, entre los tres grupos con diferente frecuencia de victimización (“escasa”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los tres grupos establecidos en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{2,989} = 7.732, p < .001$ ). No se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{1,989} = .156, p > .05$ ), pero sí se aprecian diferencias significativas en la interacción entre ambas variables ( $F_{2,989} = 3.262, p < .05$ ).

Tabla 8.74. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable relación con el profesor en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	7.732	.000	.015
Sexo	.156	.693	.000
Victimización iguales * Sexo	3.262	.039	.007

Al constarse diferencias significativas en función de la interacción entre el nivel de victimización y el sexo del adolescente en la variable relativa a la calidad de la con el profesor se analizan estas diferencias. Las medias en *la calidad percibida en la relación con el profesor* de chicos y chicas con diferente nivel de victimización se muestran en el gráfico 8.5 se observa como en el caso de las chicas, la calidad de la relación con el profesor (evaluada mediante la percepción de ayuda), disminuye en gran medida con un nivel elevado de victimización de sus iguales. Así, mientras en el grupo de adolescentes con escaso nivel de victimización son las chicas las que perciben una mejor relación con el profesor, en el grupo de adolescentes con niveles frecuentes de victimización por parte de sus iguales son las chicas las que perciben menor ayuda y menor calidad en la relación con el profesorado.

Gráfico 8.5. Interacción entre victimización entre iguales y sexo. Calidad de la relación con el profesor.



#### 8.4.2.11. Violencia hacia los iguales

Se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Violencia hacia los iguales* entre los tres grupos establecidos en función de su victimización por parte de los iguales (“escasa”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización (Lambda de Wilks= .975;  $F_{4,1952} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .956;  $F_{2,996} < .001$ ), pero no en la interacción (Lambda de Wilks= .997;  $F_{4, 1952} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en los grupos con diferente nivel de victimización en *Agresión Manifiesta* ( $F_{2,977} = 9.255$ ,  $p < .001$ ) y en *Agresión Relacional* ( $F_{2,977} = 9.214$ ,  $p < .001$ ). Se observan también diferencias significativas en *Agresión Manifiesta* ( $F_{1,977} = 39.970$ ,  $p < .001$ ) entre chicos y chicas. La interacción de ambas variables no es significativa.

Tabla 8.75. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables agresión manifiesta y relacional en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Agresión Manifiesta	9.255	.000	.019
	Agresión Relacional	9.214	.000	.019
Sexo	Agresión Manifiesta	39.970	.000	.039
	Agresión Relacional	1.131	.252	.001
Victimización iguales* Sexo	Agresión Manifiesta	.762	.467	.002
	Agresión Relacional	.592	.553	.001

Puesto que se constataron efectos principales de la victimización y del sexo de los adolescentes, se analizaron estos resultados. Así, en la tabla 8.76 se aportan las medias y desviaciones típicas en *Agresión manifiesta* y *Agresión relacional* en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización. Se realizaron también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias eran estadísticamente significativas. En la tabla 8.76 se observa que los adolescentes que sufren con menor frecuencia (victimización escasa y ocasional) victimización de los iguales muestran menor *Agresión manifiesta* que los adolescentes con niveles más elevados de victimización. Asimismo, se puede observar que los

adolescentes con niveles escasos de victimización muestran también menos *Agresión relacional* que los adolescentes con niveles de victimización frecuentes y ocasionales. Por último, se observa también que los adolescentes cuya victimización es ocasional muestran menor *Agresión manifiesta* que los adolescentes con niveles frecuentes de victimización.

Tabla 8.76. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta y relacional en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Agresión manifiesta	16.62 (4.10)b	17.52 (3.89)b	18.68 (4.91)a
Agresión relacional	16.44 (3.39)c	17.32 (3.58)b	18.31 (3.97)a

a > b>c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a diferencias en función del sexo, en la tabla 8.77 se observa que la media de las chicas en *Agresión manifiesta* es significativamente inferior a la de los chicos.

Tabla 8.77. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Agresión manifiesta	18.48 (4.27)	16.61 (3.70)

#### 8.4.2.12. Violencia de pareja ejercida

Se realizó un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Violencia de pareja ejercida* en los tres grupos establecidos en victimización (“escasa”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización (Lambda de Wilks= .953;  $F_{6,1298} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .953;  $F_{3,649} < .001$ ) y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .975;  $F_{6, 1298} < .01$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, indicaron la existencia de diferencias significativas en los tres grupos con diferente nivel de victimización en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{2,651} = 7.649$ ,  $p < .001$ ), *Violencia de pareja Verbal* ( $F_{2,651} = 10.793$ ,  $p < .001$ ) y *Violencia de pareja*



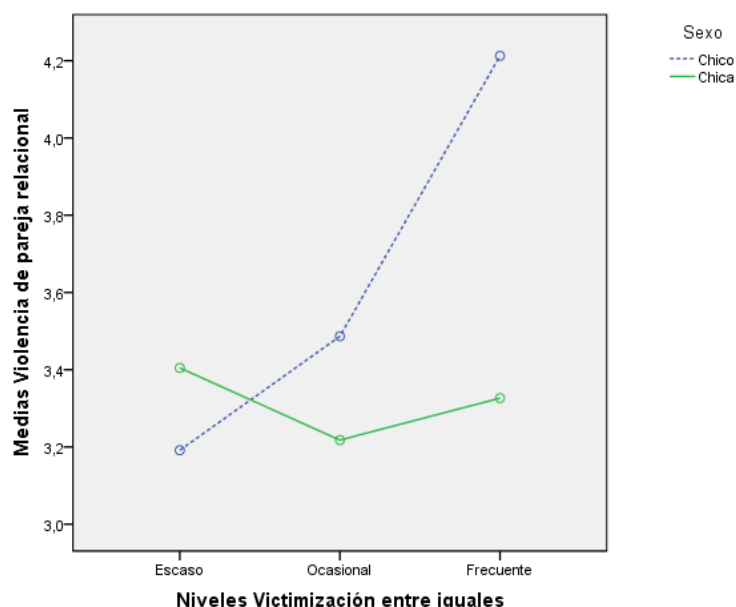
*Física* ( $F_{2,660} = 7.293$ ,  $p < .01$ ). Se constatan también diferencias significativas en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{1,651} = 9.497$ ,  $p < .01$ ) entre chicos y chicas. Por último, se observan también diferencias significativas en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{2,651} = 7.240$ ,  $p < .01$ ), *Violencia de pareja Verbal* ( $F_{2,651} = 3.012$ ,  $p = .05$ ) y *Violencia de pareja Física* ( $F_{2,660} = 6.666$ ,  $p < .01$ ) en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.78. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables violencia de pareja relacional, física y verbal en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización iguales	Violencia Relacional	7.694	.000	.023
	Violencia Verbal	10.793	.000	.032
	Violencia Física	7.293	.001	.022
Sexo	Violencia Relacional	9.497	.002	.014
	Violencia Verbal	2.854	.092	.004
	Violencia Física	.409	.523	.001
Victimización iguales* Sexo	Violencia Relacional	7.240	.001	.022
	Violencia Verbal	3.012	.050	.009
	Violencia Física	6.666	.001	.020

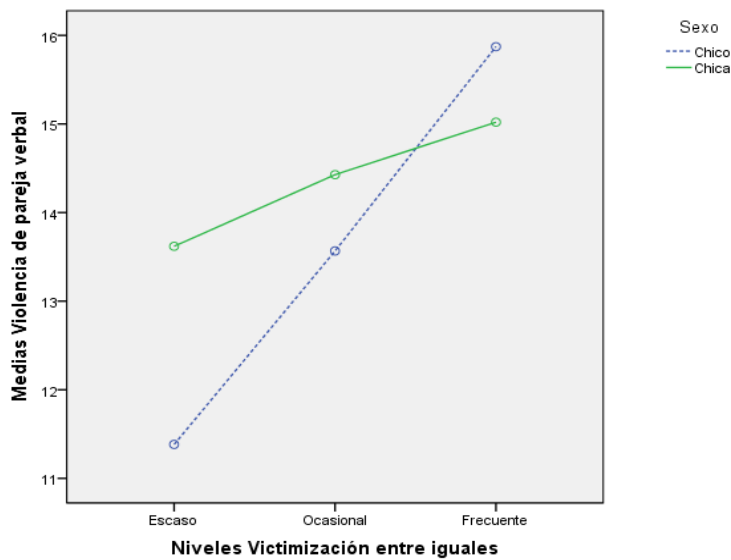
Al resultar significativa la interacción entre el nivel de victimización y el sexo del adolescente, se analizan estas diferencias. En primer lugar, en el gráfico 8.6 se muestran las medias en *Violencia de pareja Relacional* de chicos y chicas adolescentes con diferente nivel de victimización por parte de los iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas en las medias de los chicos y las chicas en el grupo cuya victimización es ocasional y frecuente. En ambos grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas.

Gráfico 8.6. Interacción entre victimización entre iguales y sexo. Violencia de pareja Relacional.



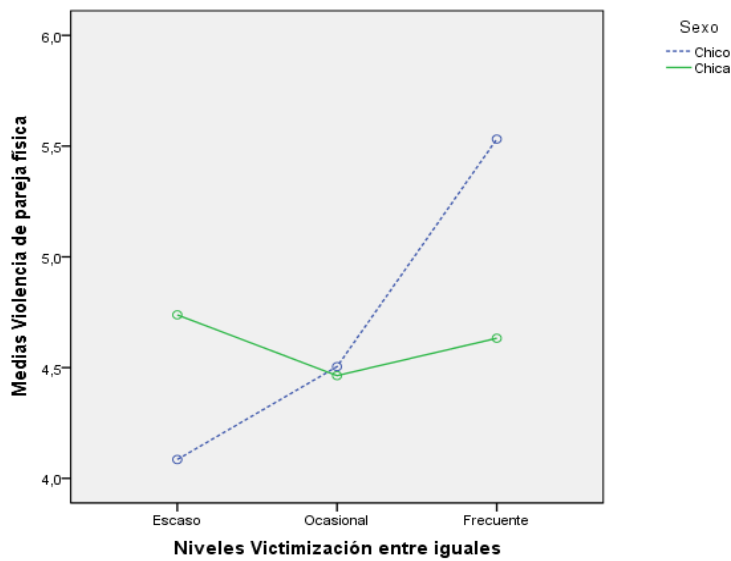
En segundo lugar, en el gráfico 8.7 se pueden observar las medias en *Violencia de pareja Verbal* de los chicos y chicas en los tres grupos establecidos en función de su nivel de victimización por parte de los iguales. Las diferencias de medias entre chicos y chicas son significativas tanto en el grupo de adolescentes con victimización ocasional como en el grupo con escasa victimización. En ambos grupos, la media de las chicas en *Violencia de pareja Verbal* es significativamente superior a la de los chicos.

Gráfico 8.7. Interacción entre victimización entre iguales y sexo. *Violencia de pareja Verbal*.



Por último, en el gráfico 8.8 se muestran las medias en *Violencia de pareja Física* de los chicos y chicas con diferente nivel de victimización. Los resultados de las pruebas a posterior indicaron diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que presentan un nivel escaso de victimización, y también en el grupo cuyo nivel de victimización es frecuente. En el grupo de los adolescentes con un nivel muy escaso de victimización la media de las chicas en *Violencia de pareja Física* es significativamente superior a la de los chicos. Por el contrario, en el grupo de victimización frecuente son los chicos los que presentan una media significativamente superior a las chicas en esta variable.

Gráfico 8.8. Interacción entre victimización entre iguales y sexo. Violencia de pareja Física.



#### 8.4.2.13. Violencia de pareja sufrida

Se realizó un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Violencia de pareja sufrida* en los tres grupos establecidos según su nivel de victimización (“escaso”, “ocasional” y “frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización (Lambda de Wilks= .907;  $F_{6,1280} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .975;  $F_{3,640} = .001$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .971;  $F_{6, 1280} < .01$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la tabla siguiente, señalaron diferencias significativas en los tres grupos con diferente nivel de victimización por parte de los iguales en *Victimización de pareja Relacional* ( $F_{2,642} = 13.682$ ,  $p < .001$ ), *Victimización pareja Verbal* ( $F_{2,642} = 25.051$ ,  $p < .001$ ) y *Victimización de pareja Física* ( $F_{2,642} = 18.539$ ,  $p < .001$ ). Se constatan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Victimización de pareja Relacional* ( $F_{1,642} = 8.230$ ,  $p < .01$ ) y *Victimización de pareja Física* ( $F_{1,642} = 13.969$ ,  $p < .001$ ). Por último, se observan también diferencias significativas en *Victimización de pareja Verbal* ( $F_{2,642} = 4.644$ ,  $p < .05$ ) y *Victimización de pareja Física* ( $F_{2,642} = 7.773$ ,  $p < .001$ ) en la interacción entre victimización de los iguales y sexo.

Tabla 8.79. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización relacional, física y verbal en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización \*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	η <sup>2</sup>
Victimización iguales	Victimización Relacional	13.682	.000	.041
	Victimización Verbal	25.051	.000	.072
	Victimización Física	18.539	.000	.055
Sexo	Victimización Relacional	8.230	.004	.013
	Victimización Verbal	1.304	.254	.002
	Victimización Física	13.969	.000	.021
Victimización iguales* Sexo	Victimización Relacional	2.067	.127	.006
	Victimización Verbal	4.644	.010	.014
	Victimización Física	7.773	.000	.024

Al haberse constatado diferencias significativas en la interacción entre la frecuencia de victimización y el sexo del adolescente en las variables *Victimización de pareja Verbal* y *Física* se analizan estas diferencias. No obstante, antes de analizar estos efectos de la interacción, se analizarán primero las diferencias en *Victimización de pareja Relacional* en función del nivel de victimización de los iguales, cuyo efecto directo es significativo, e igualmente las diferencias en esta variable en función del sexo, cuyo efecto directo también fue significativo. En la siguiente tabla, se aportan las medias y desviaciones típicas en *Victimización de pareja Relacional* en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización. Se realizaron también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias eran estadísticamente significativas. En esta tabla 8.80 se observa que los adolescentes que sufren con menor frecuencia (victimización escasa y ocasional) victimización de sus iguales muestran menor *Victimización de pareja Relacional* que los adolescentes con niveles más elevados de victimización.

Tabla 8.80. Medias (y desviaciones típicas) en victimización de pareja relacional en función del nivel de victimización (escaso, ocasional y frecuente).

	Victimización escasa	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Victimización relacional	3.39 (.957)b	3.46 (1.04)b	4.08 (1.64)a

a > b, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

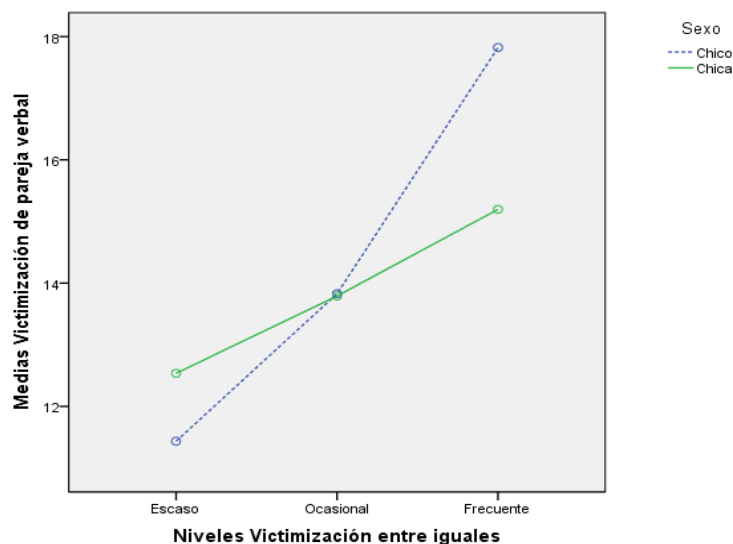
Respecto a diferencias en función del sexo, en la tabla 8.81 se observa que la media de las chicas en *Victimización de pareja Relacional* es significativamente inferior a la de los chicos.

Tabla 8.81. Medias (y desviaciones típicas) en victimización de pareja relacional en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Victimización relacional	3.71 (1.37)	3.38 (.897)

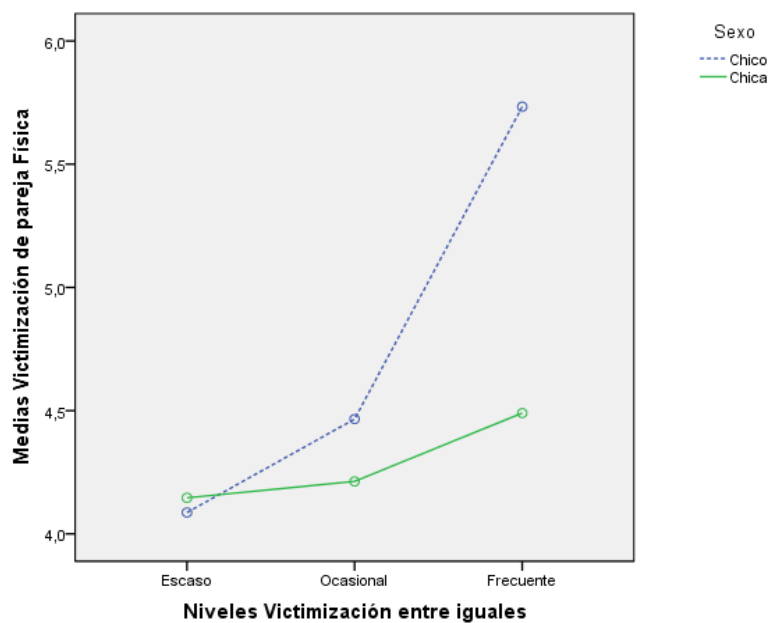
Por otra parte, en el gráfico 8.9 se muestran las medias en *Victimización de pareja Verbal* de chicos y chicas con diferente frecuencia en la victimización por parte de los iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que presentan una victimización más frecuente. En este grupo, la media de los chicos en *Victimización de pareja Verbal* es significativamente superior a la de las chicas.

Gráfico 8.9. Interacción entre victimización entre iguales y sexo. *Victimización de pareja Verbal*



Por último, en el gráfico 8.10 se muestran las medias en *Victimización de pareja Física* de chicos y chicas con diferente frecuencia en victimización de los iguales. En esta variable, los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes con victimización ocasional y en el grupo con victimización frecuente. En ambos grupos la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *Victimización de pareja Física*.

Gráfico 8.10. Interacción entre victimización entre iguales y sexo. Victimización de pareja Física



**8.4.2.14. Resumen de las características psicosociales de los adolescentes implicados en victimización escolar.**

	Frecuencia de victimización escolar			Sexo		Interacción ambas variables
	Escasa	Ocasional	Frecuente	chicos	chicas	
Autoconcepto académico	a	b	b			
Autoconcepto social	a	a	b	x		
Autoconcepto emocional	a	b	c	x		
Autoconcepto familiar	a	b	c			
Autoconcepto físico	a		b	x		
Empatía emocional					x	
Empatía cognitiva					x	
Ánimo depresivo	c	b	a		x	
Evaluación de la red social	a	a	b			
Soledad Emocional	c	b	a			
Satisfacción con la vida	a	b	c			
Sexismo Hostil	b	b	a	x		
Sexismo Benevolente	b		a	x		
Actitud autoridad institucional	a	b	b			
Actitud transgresión normas		b	a	x		
Asertivo						
Agresivo	b	a	a	x		
Pasivo	c	b	a		x	
Comunicación Abierta Madre	a	b	b		x	
Problemas Comunicación Madre	c	b	a			
Comunicación Abierta Padre	a	b	b			
Problemas Comunicación Padre	c	b	a		x	
Relación Profesor						x
Agresión iguales manifiesta	b	b	a	x		
Agresión iguales relacional	c	b	a			
Violencia de la pareja relacional						x
Violencia de la pareja verbal-emocional						x
Violencia de la pareja física						x
Victimización pareja relacional	b	b	a	x		
Victimización pareja verbal-emocional						x
Victimización pareja física						x

Diferencias en función de la frecuencia de victimización escolar:

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación

Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

### 8.4.3. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES

La investigación sobre violencia entre iguales ha señalado la existencia de algunas víctimas de la violencia entre iguales que son, al mismo, también agresores, por lo que sería interesante analizar también las características psicosociales de este grupo específico de adolescentes; así como también el de otros adolescentes implicados tanto en la victimización como en la agresión de un modo menos frecuente. Con esta finalidad se establecieron cinco grupos de adolescentes, a partir de sus puntuaciones en las escalas de Conductas violentas hacia sus iguales y de Victimización entre iguales. En primer lugar, aquellos adolescentes con puntuaciones superiores a la media en 1 *DT*, tanto en violencia hacia los iguales (nivel alto de violencia) como en victimización (situación de victimización frecuente) fueron asignados al grupo de “*Agresores y víctimas frecuentes*”. Este grupo, al que en la investigación sobre violencia entre iguales se ha denominado “*Víctimas agresivas*” (por contraste con las víctimas que no muestran comportamientos agresivos y que son denominadas “*Victimas pasivas*”), quedó integrado por 25 adolescentes (17 chicos y 8 chicas). En segundo lugar, los adolescentes con puntuaciones superiores a la media más 1 *DT* en Violencia hacia los iguales, pero con puntuaciones inferiores a este punto de corte en Victimización fueron asignados al grupo de “*Agresores frecuentes*”. Este grupo, al que en el contexto de la violencia escolar entre iguales suele identificarse como agresores habituales o acosadores, quedó conformado por 109 adolescentes (67 chicos y 42 chicas).

Los adolescentes cuyas puntuaciones superaban la media en 1 *DT* en Victimización de los iguales, pero con puntuaciones inferiores a este punto de corte en Violencia hacia los iguales fueron asignados al grupo de “*Víctimas frecuentes*”. Este grupo suele ser denominado en las investigaciones sobre violencia escolar entre iguales como víctimas puras o víctimas pasivas; y en él fueron incluidos 110 adolescentes (54 chicos y 56 chicas). Los adolescentes con puntuaciones inferiores a la media menos 1 *DT*, tanto en Violencia entre iguales como en Victimización, fueron asignados al grupo de “*No implicados*”. En este grupo quedaron asignados 28 adolescentes (10 chicos y 18 chicas). Finalmente, el resto de adolescentes, cuyas puntuaciones quedaban tanto en Violencia como en Victimización situadas en la media +/- 1 *DT* fueron asignados al grupo de “*Agresores y víctimas ocasionales*”. Estos adolescentes pueden verse



implicados en alguna situación de agresión o de victimización entre iguales, pero, de forma ocasional o puntual. Este último grupo es el más numeroso de todos, al estar integrado por 711 adolescentes (350 chicos y 361 chicas). La distribución de chicos y chicas en estos cinco grupos, cuyas diferencias de frecuencias son significativas ( $\chi^2$  de Pearson = 11.296,  $p < .05$ ; V de Cramer = .107,  $p < .05$ ), puede observarse en la tabla siguiente.

Tabla 8.82. Distribución de los adolescentes en función del sexo y de su diferente implicación en la violencia entre iguales

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Chico	10	54	350	67	17
Chica	18	56	361	42	8
Total	28	110	711	109	25

Con el fin de analizar las posibles diferencias en sus características psicosociales (autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor) entre los distintos grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia y victimización entre iguales, se realizaron diversos MANOVAs. También, se llevaron a cabo varios MANOVAs para analizar sus posibles diferencias en violencia y victimización de pareja. Los resultados de estos análisis se describen a continuación.

#### 8.4.3.1. Autoconcepto

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según su nivel de violencia y victimización hacia los iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia los iguales y victimización escolar (Lambda de Wilks = .894;  $F_{20,3148} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .931;  $F_{5,949} < .001$ ), y en la interacción entre ambas variables

(Lambda de Wilks = .965;  $F_{20,3148} < .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los adolescentes con niveles diferentes de violencia entre iguales en *Autoconcepto académico* ( $F_{4,953}=8.246$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto social* ( $F_{4,953}=4.014$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{4,953}=12.170$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{4,953}=10.748$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{4,953}=4.697$ ,  $p < .01$ ), y entre chicos y chicas en *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,953}=34.294$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{1,953}=5.455$ ,  $p < .05$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{1,953}=28.933$ ,  $p < .001$ ). Se observan, además, diferencias significativas en *Autoconcepto académico* ( $F_{4,953}=3.681$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{4,953}=2.799$ ,  $p < .01$ ) en la interacción entre violencia entre iguales y sexo.

Tabla 8.83. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables de autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico) en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia y victimización entre iguales	A. Académico	8.246	.000	.033
	A. Social	4.014	.003	.017
	A. Emocional	12.170	.000	.049
	A. Familiar	10.748	.000	.043
	A. Físico	4.697	.001	.019
Sexo	A. Académico	.199	.656	.000
	A. Social	3.351	.067	.004
	A. Emocional	34.294	.000	.035
	A. Familiar	5.455	.020	.006
	A. Físico	28.933	.000	.029
Violencia y victimización entre iguales * Sexo	A. Académico	3.681	.006	.015
	A. Social	.851	.493	.004
	A. Emocional	1.110	.351	.005
	A. Familiar	2.799	.025	.012
	A. Físico	1.311	.263	.005

Al haber resultado significativas las interacciones entre la violencia y victimización entre iguales y el sexo en las variables de *Autoconcepto académico* y *Autoconcepto familiar*, se analizan estas interacciones. Previamente, y puesto que también se constataron efectos principales del nivel de violencia y victimización entre iguales en las variables *Autoconcepto social*, *emocional* y *físico*, se analizaron las medias y desviaciones típicas en esta variable en los cinco grupos de adolescentes comparados. Puesto que son cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En la tabla 8.84 se aprecia cómo los adolescentes que

son “víctimas frecuentes” presentan un menor *Autoconcepto Social* que los adolescentes que son “agresores y víctimas ocasionales”. Los adolescentes “no implicados” presentan un *Autoconcepto Emocional* mayor que los adolescentes que son “víctimas frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Asimismo, los adolescentes que son “víctimas frecuentes” presentan menor *Autoconcepto Emocional* que los adolescentes que se integran en los grupos de “agresores y víctimas ocasionales” y de “agresores frecuentes”. Por último, los adolescentes que son “agresores y víctimas frecuentes” presentan una menor *Autoconcepto Emocional* que los adolescentes que son “agresores y víctimas ocasionales” y “agresores frecuentes”. Al realizar las pruebas a posteriori no se observan, sin embargo, diferencias significativas en los diferentes grupos comparados en *Autoconcepto Físico*.

Tabla 8.84. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto social, emocional y físico en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Autoconcepto Social	75.54 (13.11)	70.45 (18.24) <sup>b</sup>	75.12 (18.24) <sup>a</sup>	75.12(14.23)	66.58 (20.74)
Autoconcepto Emocional	60.96 (21.10) <sup>a</sup>	44.51 (19.72) <sup>c</sup>	54.40 (19.35) <sup>b</sup>	53.17 (17.46) <sup>b</sup>	41.53(19.31) <sup>c</sup>
Autoconcepto Físico	63.55 (22.00)	59.75 (20.94)	63.67 (19.53)	58.87 (22.08)	57.46 (21.01)

a > b>c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.85 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Autoconcepto Emocional* y *Físico* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en *Autoconcepto Emocional* y *Físico*.

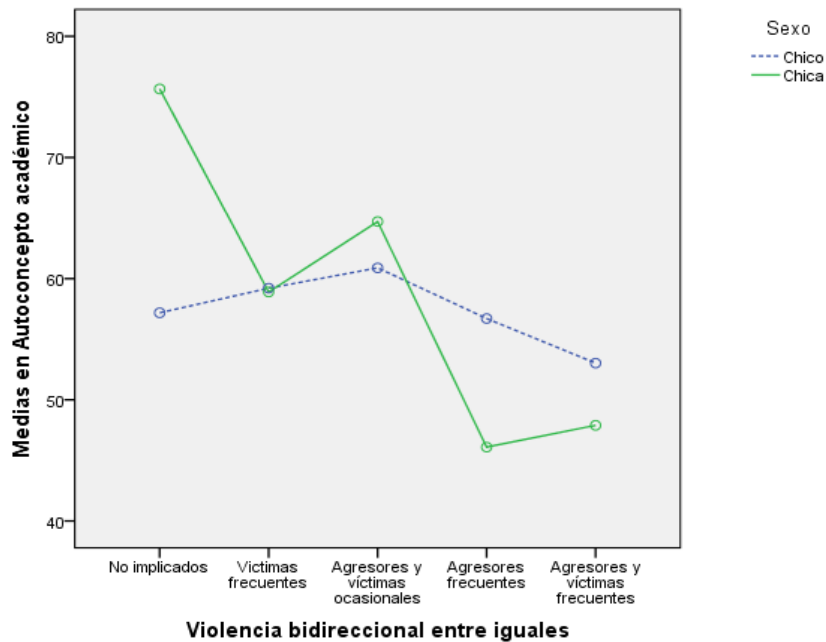
Tabla 8.85. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto emocional y físico en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
A. Emocional	57.84 (18.17)	48.09 (19.76)
A. Físico	68.83 (17.86)	56.09 (20.35)

Respecto a las interacciones significativas constatadas, se muestran a continuación varios gráficos que permiten un mejor análisis. Así, en primer lugar, en el gráfico 8.11 se muestran las medias en *Autoconcepto académico* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia y victimización entre iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes “no implicados”, en el grupo de “agresores y víctimas ocasionales” y en el de “agresores frecuentes”. En el grupo de adolescentes “no implicados” y de “agresores

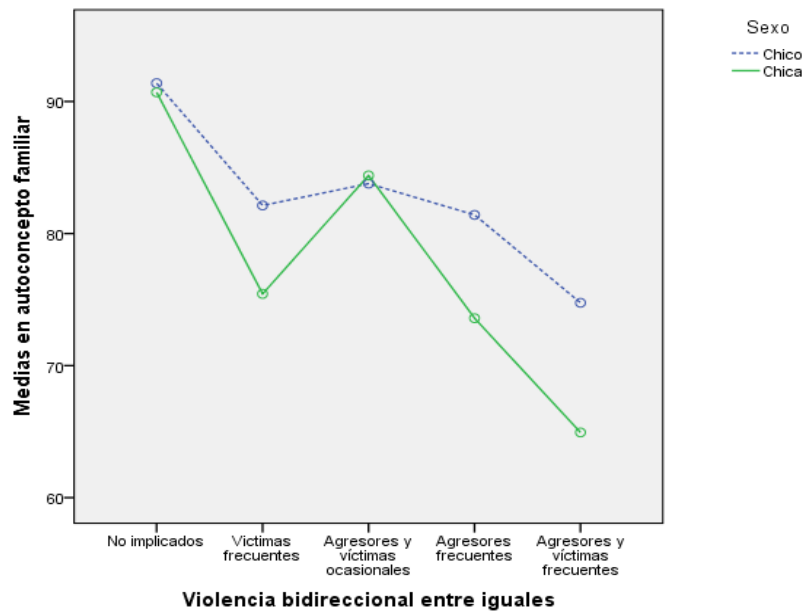
y víctimas ocasionales” la media de las chicas en *Autoconcepto académico* es significativamente superior a la de los chicos, mientras que en el grupo de “agresores frecuentes” las chicas muestran una media significativamente inferior en *Autoconcepto académico* en comparación con los chicos.

Gráfico 8.11. Interacción entre violencia y victimización entre iguales y sexo. *Autoconcepto Académico*



En el gráfico 8.12 se muestran las medias en *Autoconcepto familiar* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia y victimización entre iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan un *Autoconcepto familiar* significativamente inferior en las chicas, respecto a los chicos, en los adolescentes que son “víctimas frecuentes” y “agresores frecuentes”.

Gráfico 8.12. Interacción entre violencia y victimización entre iguales y sexo. Autoconcepto Familiar



#### 8.4.3.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en función de los cinco grupos con diferente nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .948;  $F_{2,959} < .001$ ), y entre los cinco grupos establecidos en función de su implicación en la violencia y victimización entre iguales (Lambda de Wilks = .982;  $F_{8,1918} < .05$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .994;  $F_{8,1918} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,960} = 52.149$ ,  $p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva* ( $F_{1,960} = 11.986$ ,  $p < .01$ ); y en función de su implicación en victimización y violencia entre iguales en *Empatía emocional* ( $F_{2,960} = 3.059$ ,  $p < .05$ ), pero no en la interacción entre esta variable y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.86. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables empatía emocional y empatía cognitiva en función del nivel de violencia y victimización hacia los iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	η <sup>2</sup>
Violencia y victimización entre iguales	Empatía emocional	3.059	.016	.013
	Empatía cognitiva	.555	.695	.002
Sexo	Empatía emocional	52.149	.000	.052
	Empatía cognitiva	11.986	.001	.012
Violencia y victimización entre iguales * Sexo	Empatía emocional	.587	.672	.002
	Empatía cognitiva	.879	.476	.004

Al haberse constatado efectos principales en función de los diferentes grupos de victimización y violencia entre iguales se analizan estos resultados. En este sentido, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la empatía en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.87 se aportan estos datos en relación con los cinco grupos de adolescentes establecidos. Puesto que son cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia como los adolescentes que pertenecen al grupo de “agresores frecuentes” tienen una media significativamente menor en *Empatía emocional* que los adolescentes “víctimas frecuentes” y “agresores y víctimas ocasionales”.

Tabla 8.87. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Empatía emocional	40.18 (6.23)	40.54 (6.84)a	39.35 (6.33)a	37.44 (6.54)b	40.00(6.85)

a > b, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.88 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se observa que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.88. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional y empatía cognitiva en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.78 (6.12)	41.91 (5.72)
Empatía cognitiva	34.23 (5.22)	36.79 (5.28)

### 8.4.3.3. *Ánimo depresivo*

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Ánimo depresivo* entre los cinco grupos establecidos con diferente nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los cinco grupos establecidos en *Ánimo depresivo* ( $F_{4,968} = 21.894$ ,  $p < .001$ ). También, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,968} = 11.606$ ,  $p < .01$ ), pero no en la interacción entre ambas variables ( $F_{4,968} = .573$ ,  $p > .05$ ).

Tabla 8.89. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable ánimo depresivo en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Victimización y violencia entre iguales	21.894	.000	.083
Sexo	11.606	.001	.012
Victimización y violencia entre iguales * Sexo	.573	.682	.002

Al haberse constatado efectos principales en función de los diferentes grupos de victimización y violencia entre iguales se analizan estos resultados. En la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de implicación en la violencia y victimización entre iguales. Al ser cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori. En esta tabla 8.90 se aprecia que los adolescentes “agresores y víctimas frecuentes” presentan una media significativamente superior en *Ánimo depresivo* a los adolescentes que se integran en los grupos de “no implicados”, “agresores y víctimas ocasionales” y “agresores frecuentes”. Además, los adolescentes “víctimas frecuentes” muestran una media significativamente superior en *Ánimo*

*depresivo* que los adolescentes que pertenecen al grupo de “no implicados”, “agresores y víctimas ocasionales” y “agresores frecuentes”.

Tabla 8.90. Medias (desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”)

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Ánimo depresivo	12.11 (4.12) b	17.10 (4.52) a	13.76 (4.18) b	13.72 (3.64) b	17.38 (3.30) a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.91 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo* en chicas y chicos. En esta tabla se observa que las chicas muestran una media significativamente superior a la de los chicos en *Ánimo depresivo*.

Tabla 8.91. Medias (y desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.44 (3.97)	14.90 (4.51)

#### 8.4.3.4. Soledad

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* en los cinco grupos establecidos en victimización y violencia entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización y violencia entre iguales (Lambda de Wilks= .914;  $F_{8,1924} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = 1.000;  $F_{2,962} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .995;  $F_{8, 1924} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron diferencias significativas en los grupos de violencia y victimización entre iguales en *Soledad Emocional* ( $F_{2,963} = 22.459$ ,  $p < .001$ ) y *Evaluación de la Red Social* ( $F_{2,963} = 4.883$ ,  $p < .01$ ), pero no entre chicos y chicas ni en la interacción entre violencia hacia los iguales y sexo.



Tabla 8.92. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización y violencia entre iguales	Evaluación red social	4.883	.001	.020
	Soledad emocional	22.459	.000	.085
Sexo	Evaluación red social	.136	.712	.000
	Soledad emocional	.053	.817	.000
Victimización y violencia entre iguales* Sexo	Evaluación red social	.498	.737	.002
	Soledad emocional	.607	.658	.003

Al constatarse efectos principales del nivel de violencia y victimización entre iguales, se analizan estos efectos. Así, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en las dos dimensiones de la soledad en los cinco grupos establecidos en función de su mayor o menor implicación en violencia y victimización entre iguales. En esta tabla 8.93 se aprecia que los adolescentes que pertenecen al grupo de “agresores y víctimas ocasionales” tienen una media significativamente superior en *Evaluación de la red social* que los adolescentes que son “víctimas frecuentes”. Por otro lado, se observa que los adolescentes que pertenecen al grupo de “agresores y víctimas frecuentes” tienen una media significativamente superior en *Soledad emocional* que los adolescentes integrados en los grupos de “no implicados”, de “agresores y víctimas ocasionales” y de “agresores frecuentes”. Los adolescentes “víctimas frecuentes” tienen una media significativamente superior en *Soledad emocional* que los adolescentes “no implicados”, “agresores y víctimas ocasionales” y “agresores frecuentes”.

Tabla 8.93. Medias (y desviaciones típicas) en evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Evaluación red social	28.82 (5.74)	26.78(5.19)b	28.56 (4.43)a	28.38 (4.83)	25.92 (5.66)
Soledad emocional	19.35 (6.55)b	24.96 (6.00)a	20.60 (4.97)b	21.69 (5.10)b	26.20 (5.70)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

**8.4.3.5. Satisfacción con la vida**

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Satisfacción con la vida*, entre los cinco grupos establecidos en violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los cinco grupos establecidos en *Satisfacción con la vida* ( $F_{4,971} = 10.916, p < .001$ ), pero no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas ni en la interacción entre ambas variables.

*Tabla 8.94. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.*

	F	p	$\eta^2$
Violencia y victimización entre iguales	10.916	.000	.043
Sexo	1.341	.247	.001
Violencia y victimización entre iguales * Sexo	.640	.634	.003

En la tabla 8.95 se muestran las medias y desviaciones en *Satisfacción con la vida*, en los cinco grupos establecidos. En esta tabla se aprecia como los adolescentes “no implicados” y los que son “agresores y víctimas ocasionales” tienen una media significativamente superior en *Satisfacción con la vida* que los adolescentes que son “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”.

*Tabla 8.95. Medias (desviaciones típicas) en satisfacción con la vida en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).*

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Satisfacción con la vida	20.14 (4.02)a	16.67 (4.33)b	18.18 (3.94)a	16.86 (3.95)b	15.05 (3.24)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.3.6. Actitudes sexistas

Se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Actitudes Sexistas* entre los cinco grupos establecidos según su diferente implicación en la violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos mostraron la existencia de diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia y victimización (Lambda de Wilks= .974;  $F_{8,1934} = .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .975;  $F_{2,967} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .994;  $F_{8, 1934} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron diferencias significativas en los grupos de violencia y victimización entre iguales en *Sexismo Hostil* ( $F_{2,968} = 5.794$ ,  $p < .001$ ) y en *Sexismo Benevolente* ( $F_{2,968} = 4.041$ ,  $p < .01$ ). Se observan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,968} = 23.339$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.96. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *sexismo hostil y benevolente* en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia y victimización entre iguales	Sexismo Hostil	5.794	.000	.023
	Sexismo Benevolente	4.041	.003	.016
Sexo	Sexismo Hostil	23.339	.000	.024
	Sexismo Benevolente	3.220	.073	.003
Violencia y victimización entre iguales* Sexo	Sexismo Hostil	.298	.879	.001
	Sexismo Benevolente	.943	.439	.004

Puesto que se han constatado efectos principales de la violencia y victimización entre iguales, se analizan estos resultados. En la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en *sexismo* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su diferente nivel de implicación en la violencia y victimización entre iguales. En esta tabla se puede observar que los adolescentes “no implicados” y los adolescentes integrados en el grupo de “agresores y víctimas ocasionales” tienen una media significativamente inferior en *Sexismo Hostil* que los adolescentes “agresores

frecuentes” y los adolescentes “agresores y víctimas frecuentes”. Por otro lado, se observa también que los adolescentes que son “agresores frecuentes” tienen una media significativamente superior que los “agresores y víctimas ocasionales” en *Sexismo Benevolente*.

Tabla 8.97. Medias (y desviaciones típicas) en sexismo hostil y benevolente en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Sexismo Hostil	26.85 (11.01)b	30.90 (11.13)	28.78 (9.67)b	33.14 (9.87)a	35.20 (8.39)a
Sexismo Benevolente	35.14 (11.51)	36.52(11.23)	34.78 (10.41)b	38.61 (10.59)a	40.08 (9.23)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Por otra parte, y respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.98 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* en chicas y chicos. En esta variable la media de las chicas es significativamente inferior a la de los chicos.

Tabla 8.98. Medias (y desviaciones típicas) en sexismo hostil en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	32.81 (10.00)	26.43 (8.91)

#### 8.4.3.7. Actitudes hacia la autoridad

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Actitudes hacia la autoridad* en los cinco grupos establecidos en violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia y victimización entre iguales (Lambda de Wilks= .933;  $F_{8,1910} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .996;  $F_{2,955} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .992;  $F_{8,1910} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la

siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en los grupos con diferente nivel de implicación en violencia y victimización entre iguales en *Actitud positiva hacia la autoridad* ( $F_{2,956}= 7.097, p< .001$ ) y en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{2,956}= 12.021, p<.001$ ), pero no entre chicos y chicas, ni en la interacción entre violencia y victimización entre iguales y sexo.

Tabla 8.99. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables actitudes hacia la autoridad y actitudes hacia la transgresión de normas en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia y victimización entre iguales	Actitud autoridad	7.097	.000	.029
	Actitud transgresión	12.021	.000	.048
Sexo	Actitud autoridad	1.924	.166	.002
	Actitud transgresión	1.575	.210	.002
Violencia y victimización entre iguales* Sexo	Actitud autoridad	1.468	.210	.006
	Actitud transgresión	.604	.660	.003

Puesto que se han constatado efectos principales de la violencia y victimización entre iguales, se analizan estos resultados. En la tabla 8.100 se presentan las medias y desviaciones típicas en estas variables en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de implicación en la violencia y victimización entre iguales. En esta tabla (8.100) puede observarse como los adolescentes “no implicados” muestran una media significativamente superior en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los adolescentes “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Asimismo, los adolescentes “agresores y víctimas ocasionales” tienen una media significativamente superior en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los “agresores frecuentes”. Por otro lado, los adolescentes “no implicados” muestran una media significativamente inferior en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* que los adolescentes “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Los adolescentes que pertenecen al grupo de “agresores y víctimas ocasionales” tienen una media significativamente inferior en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* que los adolescentes que son “víctimas frecuentes” y “agresores frecuentes”.

Tabla 8.100. Medias (y desviaciones típicas) en actitud hacia autoridad y actitud hacia transgresión en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Actitud autoridad	14.86 (3.78)a	12.40 (3.41)b	12.68 (3.14)b/c	11.66 (2.98)b/d	11.80 (2.95)b
Actitud transgresión	5.11(2.37)b	6.93(2.88)a	6.09 (2.33)b	7.64 (2.67)a	7.20 (3.60)a

a > b, c > d, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.4.3.8. Estilo de relación interpersonal

Mediante un MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Estilos de relación interpersonal* en los cinco grupos establecidos en victimización y violencia entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia y victimización (Lambda de Wilks= .779;  $F_{12,2553} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .998;  $F_{3,965} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .989;  $F_{12, 2553} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.101) permiten observar diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia y victimización entre iguales en *Estilo interpersonal Agresivo* ( $F_{4,967} = 47.720$ ,  $p < .001$ ) y en *Estilo interpersonal Pasivo* ( $F_{4,967} = 15.789$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas en función del sexo, ni en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.101. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de relación interpersonal agresivo, asertivo y pasivo en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización y violencia entre iguales	Asertivo	.695	.595	.003
	Agresivo	47.720	.000	.165
	Pasivo	15.789	.000	.061
Sexo	Asertivo	1.111	.292	.001
	Agresivo	.755	.385	.001
	Pasivo	.214	.643	.000
Victimización y violencia entre iguales*	Asertivo	.238	.917	.001
	Agresivo	1.666	.156	.007
Sexo	Pasivo	.651	.626	.003

Al haberse constatado efectos principales en función de los diferentes grupos de victimización y violencia entre iguales, estos efectos son analizados. En la tabla 8.102 se muestran las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de los estilos de relaciones interpersonales en las que se han obtenido diferencias significativas en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su victimización y violencia entre iguales. Los adolescentes “no implicados” y “agresores y víctimas ocasionales” presentan una puntuación significativamente inferior en *Estilo de relación interpersonal Agresivo* que los adolescentes “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Los adolescentes “víctimas frecuentes” poseen una media significativamente inferior en *Estilo interpersonal Agresivo* que los adolescentes “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Por otra parte, los adolescentes “víctimas frecuentes” muestran una media significativamente superior en *Estilo interpersonal Pasivo* que los adolescentes “no implicados”, “agresores y víctimas ocasionales” y “agresores frecuentes”. Se observa también que los adolescentes “agresores y víctimas frecuentes” muestran una media significativamente superior en *Estilo interpersonal Pasivo* respecto a los adolescentes “agresores frecuentes” y “no implicados”.

Tabla 8.102. Medias (y desviaciones típicas) en estilo interpersonal agresivo y pasivo en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Agresivo	7.53 (2.92)c	9.68 (2.56)b	8.70 (2.24)c	11.65 (2.89)a	12.13 (2.20)a
Pasivo	9.10 (2.43)b	12.08 (2.88)a	10.35 (2.49)b	9.89 (2.64)b	11.69 (2.28)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.3.9. Comunicación entre padres e hijos

Mediante un MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Comunicación entre padres e hijos* en los cinco grupos establecidos en victimización y violencia entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas y en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización y violencia entre iguales (Lambda de Wilks = .924;  $F_{16,2698} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .993;  $F_{4,883} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables

(Lambda de Wilks= .986;  $F_{16, 2698} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que señalan diferencias significativas entre los grupos con diferente implicación en la violencia y victimización entre iguales en las variables de *Comunicación abierta con la madre* ( $F_{4,886} = 4.230, p < .05$ ), *Problemas de Comunicación con la madre* ( $F_{4,886} = 9.859, p < .001$ ), *Comunicación abierta con el padre* ( $F_{4,886} = 6.336, p < .001$ ); y *Problemas de Comunicación con el padre* ( $F_{4,886} = 10.908, p < .001$ ), pero no se constatan diferencias significativas en estas variables entre chicos y chicas, ni en la interacción entre violencia y victimización entre iguales y sexo de los adolescentes.

Tabla 8.103. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación padres e hijos en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización y violencia entre iguales	Comun. abierta madre	4.230	.002	.019
	Problemas comun. madre	9.859	.000	.043
	Comun. abierta padre	6.336	.000	.028
	Problemas comun. padre	10.908	.000	.047
Sexo	Comun. abierta madre	.258	.612	.000
	Problemas comun. madre	2.596	.107	.003
	Comun. abierta padre	1.484	.223	.002
	Problemas comun. padre	2.923	.088	.003
Victimización y violencia entre iguales* Sexo	Comun. abierta madre	.374	.828	.002
	Problemas comun. madre	.898	.464	.004
	Comun. abierta padre	.684	.603	.003
	Problemas comun. padre	.495	.740	.002

En la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en las cuatro dimensiones de la comunicación entre padres e hijos en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de implicación en la violencia y victimización entre iguales. Puesto que son cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En la tabla 8.104 se aprecia que los adolescentes “no implicados” tienen más *Comunicación abierta con la madre y con el padre* que el resto de grupos. En cambio, los adolescentes “no implicados” y los adolescentes “agresores y víctimas ocasionales” manifiestan menos *Problemas de Comunicación con la madre* que los adolescentes “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Por último, los adolescentes “no implicados” tienen también menos *Problemas de Comunicación con el padre* que el



resto de adolescentes, y los adolescentes “agresores y víctimas ocasionales” indican menos *Problemas de Comunicación con el padre* que los “agresores frecuentes”, los adolescentes “víctimas frecuentes” y los “agresores y víctimas frecuentes”.

Tabla 8.104. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación entre padres e hijos en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Comun. abierta madre	50.33 (6.59)a	42.18 (9.11)b	42.54 (9.50)b	41.59 (9.34)b	40.00 (8.82)b
Problemas comun. madre	18.92 (8.95)b	23.55 (6.40)a	21.15 (5.28)b	23.22 (6.43)a	25.29 (4.47)a
Comun. abierta padre	45.79(9.40)a	36.48 (11.00)b	38.66 (10.19)b	36.42 (10.33)b	33.19 (11.40)b
Problemas comun. padre	17.71 (4.80)b	24.07 (6.46)a /c	21.46 (5.60)a /d	23.39 (5.73)a /c	25.10 (6.69)a /c

a > b, c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.3.10. Calidad de la relación con el profesor

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Calidad de la relación con el profesor* en los cinco grupos establecidos en victimización y violencia entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), entre chicos y chicas y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los cinco grupos establecidos en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{4,961} = 3.010$ ,  $p < .05$ ), pero no entre chicos y chicas ni en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.105. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable calidad de la relación con el profesor en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Victimización y violencia entre iguales	3.010	.018	.012
Sexo	1.167	.280	.001
Victimización y violencia entre iguales * Sexo	.661	.619	.003

En la tabla siguiente se muestran las medias y desviaciones en *Calidad de la relación con el profesor* en los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia y victimización entre iguales. En esta tabla se puede observar que los adolescentes “no implicados” tienen una media significativamente

superior en *Calidad de la relación con el profesor* que los adolescentes que son “víctimas frecuentes”.

Tabla 8.106. Medias (desviaciones típicas) en relación con el profesor en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Calidad relación profesor	16.61 (2.37)a	14.90 (2.31)b	15.46 (2.31)	15.50 (2.36)	15.25 (2.02)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.4.3.11. Violencia de pareja ejercida

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Violencia de pareja Relacional*, *Violencia de pareja Verbal* y *Violencia de pareja Física* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según su nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia y victimización entre iguales (Lambda de Wilks = .907;  $F_{12,1698} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .959;  $F_{3,642} < .001$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .966;  $F_{12,1698} < .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los adolescentes con niveles diferentes de violencia y victimización entre iguales en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{4,644}=5.277$ ,  $p < .001$ ), *Violencia de pareja Verbal* ( $F_{4,644}=12.630$ ,  $p < .001$ ) y *Violencia de pareja Física* ( $F_{4,944}= 8.105$ ,  $p < .001$ ). Se observan además diferencias significativas entre chicos y chicas en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{1,644}=9.151$ ,  $p < .01$ ). Por último, se constatan también diferencias significativas en *Violencia de pareja Física* ( $F_{4,644}=3.232$ ,  $p < .05$ ) en la interacción entre violencia y victimización entre iguales y sexo.

Tabla 8.107. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables violencia de pareja relacional, verbal y física en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia y victimización entre iguales	Violencia Relacional	5.277	.000	.032
	Violencia Verbal	12.630	.000	.073
	Violencia Física	8.105	.000	.048
Sexo	Violencia Relacional	9.151	.003	.014
	Violencia Verbal	1.342	.247	.002
	Violencia Física	.066	.798	.000
Violencia y victimización entre iguales * Sexo	Violencia Relacional	2.140	.074	.013
	Violencia Verbal	1.099	.356	.007
	Violencia Física	3.232	.012	.020

Al haber resultado significativas las interacciones entre la violencia y victimización entre iguales y el sexo en la variable de *Violencia de pareja Física*, se analizan estas interacciones. Previamente, y puesto que también se constataron efectos principales del nivel de violencia y victimización entre iguales en la variable *Violencia de pareja Relacional y Verbal*, se analizan las medias y desviaciones típicas en estas variables en los cinco grupos de adolescentes comparados. Puesto que son cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori. En la tabla siguiente se muestran las medias y desviaciones típicas en estas variables en los cinco grupos establecidos. En esta tabla se aprecia que los adolescentes “agresores y víctimas frecuentes” tienen una media significativamente superior en *Violencia de pareja Relacional* en comparación con los adolescentes “no implicados”, “agresores y víctimas ocasionales” y “agresores frecuentes”. Por otro lado, los adolescentes “no implicados” tienen una media significativamente inferior en *Violencia de pareja Verbal* que los adolescentes “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Además, los adolescentes “agresores y víctimas frecuentes” y los “agresores frecuentes” muestran una media significativamente superior a la de los adolescentes “víctimas frecuentes” y “agresores y víctimas ocasionales” en *Violencia de pareja Verbal*.

Tabla 8.108. Medias (y desviaciones típicas) en violencia de pareja relacional y verbal en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Violencia pareja relacional	3.05 (2.18) b	3.64 (1.36)	3.33 (.898) b	3.49(.995) b	4.26 (1.96) a
Violencia pareja verbal	11.43 (2.44) b	14.74 (5.31) a/d	13.51 (3.86) d	15.71 (5.16) a/c	18.21(5.52) a/ c

a > b, c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

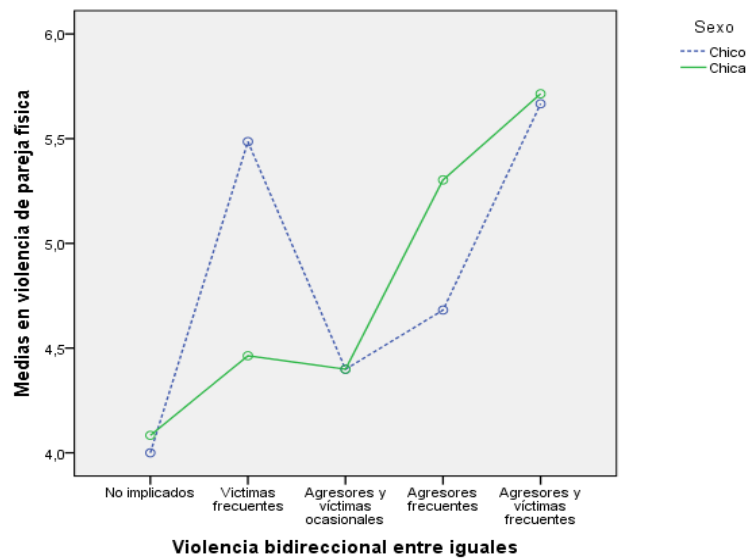
En la tabla 8.109 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Violencia de pareja Relacional* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en *Violencia de pareja Relacional*.

Tabla 8.109. Medias (y desviaciones típicas) en violencia de pareja relacional en función del sexo de los adolescentes.

	Chicos	Chicas
Violencia pareja relacional	3.55 (1.21)	3.26 (.777)

Respecto a las interacciones significativas constatadas, se muestra a continuación el gráfico que permite un mejor análisis. Así, en el gráfico 8.13 se muestran las medias en *Violencia de pareja física* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia y victimización entre iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes “víctimas frecuentes”. En este grupo de adolescentes la media de los chicos en *Violencia de pareja Física* es significativamente superior a la de las chicas.

Gráfico 8.13. Interacción entre violencia y victimización entre iguales y sexo. Violencia de pareja física.



#### 8.4.3.12. Violencia de pareja sufrida

Se realizó un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Victimización de pareja Relacional*, *Victimización de pareja Verbal* y *Victimización de pareja Física* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según su nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”), en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, y de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia y victimización entre iguales (Lambda de Wilks = .862;  $F_{12,1675} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .984;  $F_{3,633} < .05$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .966;  $F_{12,1675} = .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los adolescentes con niveles diferentes de violencia y victimización entre iguales en *Victimización de pareja Relacional* ( $F_{4,635}=9.299$ ,  $p < .001$ ), *Victimización de pareja Verbal* ( $F_{4,635}=19.217$ ,  $p < .001$ ) y *Victimización de pareja Física* ( $F_{4,635}=13.825$ ,  $p < .001$ ). Se constatan también diferencias significativas entre chicos y chicas en *Victimización de pareja Relacional* ( $F_{1,635}=7.426$ ,  $p < .01$ ) y *Victimización de pareja Física* ( $F_{1,635}=7.127$ ,  $p < .01$ ). Por último, se observan diferencias significativas en *Victimización de pareja Física* ( $F_{4,635}=3.328$ ,  $p < .05$ ) en la interacción entre violencia victimización entre iguales y sexo.

Tabla 8.110. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización de pareja relacional, verbal y física en función del nivel de violencia y victimización entre iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia y victimización entre iguales	Victimización Relacional	9.299	.000	.055
	Victimización Verbal	19.217	.000	.108
	Victimización Física	13.825	.000	.080
Sexo	Victimización Relacional	7.426	.007	.012
	Victimización Verbal	1.024	.312	.002
	Victimización Física	7.127	.008	.011
Violencia y victimización entre iguales * Sexo	Victimización Relacional	1.138	.337	.007
	Victimización Verbal	1.627	.166	.010
	Victimización Física	3.328	.010	.021

Puesto que la interacción entre la violencia y victimización entre iguales y el sexo es significativa en la variable de *Victimización de pareja Física*, se analizará esta interacción. Previamente, y puesto que también se constataron efectos principales del nivel de violencia y victimización entre iguales en las variables *Victimización de pareja Relacional* y *Verbal*, se analizan las medias y desviaciones típicas en estas variables en los cinco grupos de adolescentes comparados. En la tabla 8.111 se muestran estas medias y desviaciones típicas. En esta tabla, se observa que los adolescentes “no implicados” y “agresores y víctimas ocasionales” tienen una media significativamente inferior en *Victimización de pareja Relacional* que los adolescentes “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Por otro lado, los adolescentes “no implicados” tienen una media significativamente inferior en *Victimización de pareja Verbal* que el resto de grupos de adolescentes. Los adolescentes “agresores y víctimas ocasionales” muestran una media significativamente inferior en *Victimización de pareja Verbal* que los adolescentes que son “víctimas frecuentes”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”. Por último, los adolescentes que son “agresores y víctimas frecuentes” tienen una media significativamente superior en *Victimización de pareja Verbal* que los adolescentes que son “víctimas frecuentes” y “agresores frecuentes”.

Tabla 8.111. Medias (y desviaciones típicas) en victimización de pareja relacional y verbal en función del nivel de violencia y victimización entre iguales (“no implicados”, “víctimas frecuentes”, “agresores y víctimas ocasionales”, “agresores frecuentes” y “agresores y víctimas frecuentes”).

	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes
Victimización pareja relacional	3.05 (2.18) b	4.03 (1.51) a	3.40 (.984) b	3.83(1.31) a	4.35 (2.11) a
Victimización pareja verbal	10.52 (1.12) b	15.49 (5.86) a/ d	13.33 (3.91) a/e	15.30 (4.82) a/d	20.00(6.34)a/ c

a > b>, c>d >e, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

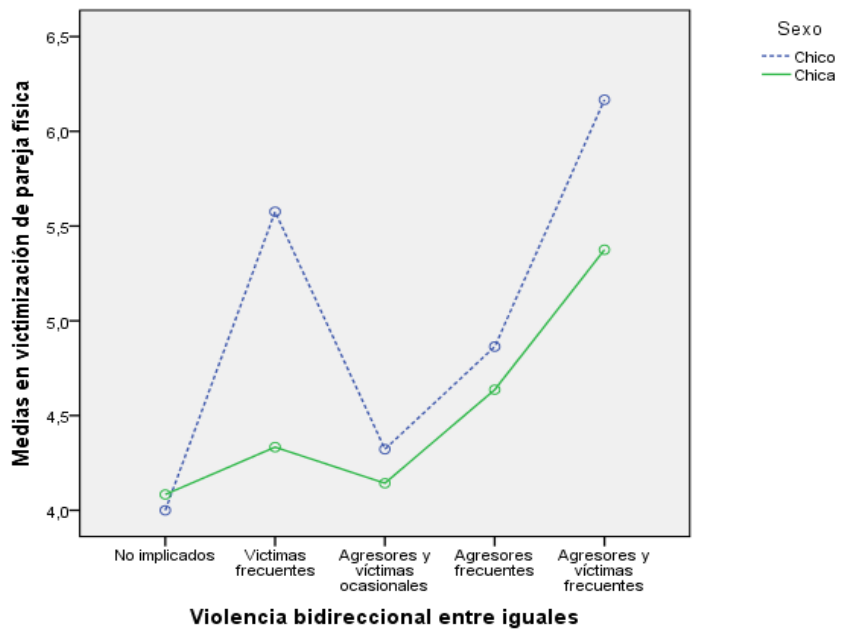
Por otra parte, en la tabla 8.112 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Victimización de pareja relacional* en chicas y chicos. Se observa que los chicos muestran una media significativamente superior a las chicas en *Victimización de pareja Relacional*.

Tabla 8.112. Medias (y desviaciones típicas) en victimización de pareja relacional en función del sexo de los adolescentes.

	Chicos	Chicas
Victimización relacional	3.71 (1.37)	3.39 (.900)

Finalmente, respecto a la interacción significativa constatada, se muestra a continuación un gráfico que permite un mejor análisis. Así, en el gráfico 8.14 se muestran las medias en *Victimización de pareja Física* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia y victimización entre iguales. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes “víctimas frecuentes”. En este grupo de adolescentes la media de los chicos en *Victimización de pareja Física* es significativamente superior a la de las chicas.

Gráfico 8.14. Interacción entre violencia y victimización hacia los iguales y sexo. Victimización de pareja física.





**8.4.3.13. Resumen de las características psicosociales de los adolescentes implicados en violencia y victimización hacia los iguales.**

	Violencia y victimización hacia los iguales					Sexo		Interacción ambas variables
	No implicados	Víctimas frecuentes	Agresores y víctimas ocasionales	Agresores frecuentes	Agresores y víctimas frecuentes	chicos	chicas	
Autoconcepto académico								x
Autoconcepto social		b	a					
Autoconcepto emocional	a	c	b	b	c	x		
Autoconcepto familiar								x
Autoconcepto físico						x		
Empatía emocional		a	a	b			x	
Empatía cognitiva							x	
Ánimo depresivo	b	a	b	b	a		x	
Evaluación de la red social		b	a					
Soledad Emocional	b	a	b	b	a			
Satisfacción con la vida	a	b	a	b	b			
Sexismo Hostil	b		b	a	a	x		
Sexismo Benevolente			b	a				
Actitud autoridad institucional	a	b	b/c	b/d	b			
Actitud transgresión normas	b	a	b	a	a			
Asertivo								
Agresivo	c	b	c	a	a			
Pasivo	b	a	b	b	a			
Com. Abierta Madre	a	b	b	b	b			
Problemas Com. Madre	b	a	b	a	a			
Com. Abierta Padre	a	b	b	b	b			
Problemas Com. Padre	b	a/c	a/d	a/c	a/c			
Relación Profesor	a	b						
Violencia pareja relacional	b		b	b	a	x		
Violencia pareja verbal-emocional	b	a/d	d	a/c	a/c			
Violencia pareja física								x
Victimización pareja relacional	b	a	b	a	a	x		
Victimización pareja verbal-emocional	b	a/d	a/e	a/d	a/c			
Victimización pareja física								x

Diferencias en función de la frecuencia de violencia y victimización hacia los iguales:

a > b, >c>d>e,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación

Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

## **8.5. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA DE PAREJA**

En este apartado se presentan los resultados relativos a las características psicosociales de los adolescentes implicados en situaciones de violencia de pareja. Las características psicosociales analizadas son: autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas, estilos interpersonales, comunicación padres-hijos y calidad de la relación con el profesor. Se analizan también sus posibles diferencias en violencia y victimización en las relaciones entre iguales.

En primer lugar, se describen las características psicosociales de los adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja, diferenciando entre aquellos que ejercen esta violencia de forma frecuente, los que lo hacen de forma ocasional y los que no ejercen nunca ningún tipo de violencia. En segundo lugar, se presentan los resultados de las características psicosociales de los adolescentes que son víctimas, de forma ocasional o de forma frecuente, de la violencia de su pareja. Por último, y teniendo en cuenta que algunos adolescentes están implicados en relaciones de pareja en las que ambos son agresores y víctimas, se analizan también las características psicosociales de aquellos adolescentes que ejercen y sufren, al mismo tiempo, la violencia en sus relaciones de pareja, tanto de forma ocasional como frecuente. Se diferencia así entre adolescentes cuyas relaciones de pareja se caracterizan por agresiones mutuas frecuentes, adolescentes con agresiones mutuas ocasionales en sus relaciones de pareja, adolescentes que agreden de forma frecuente a su pareja y no son victimizados en esta relación, víctimas frecuentes de violencia de pareja que no muestran conductas agresivas hacia su pareja y adolescentes que no están implicados en ninguna forma de violencia de pareja ni como agresores ni como víctimas.

### 8.5.1. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES QUE EJERCEN VIOLENCIA HACIA SU PAREJA

Con la finalidad de analizar las características psicosociales de los adolescentes que ejercen violencia contra su pareja, tanto de forma frecuente como de forma ocasional, se establecieron tres grupos de contraste en función de sus puntuaciones en la escala de violencia hacia la pareja. Para ello, en primer lugar, se calcularon las puntuaciones totales en esta escala de todos los adolescentes sumando sus puntuaciones en las tres subescalas que la conforman. El rango de puntuaciones posibles en esta escala oscila entre un mínimo de 17 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “nunca” -valor asignado 1- en los 17 ítems que la componen) y un máximo de 68 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “con frecuencia” -valor asignado 4- en estos 17 ítems). Las puntuaciones de los adolescentes participantes en esta investigación han oscilado entre 17 y 63, siendo su puntuación media igual a 21.99 y su desviación típica de 6.26. Una vez obtenidas sus puntuaciones totales en la escala, se estableció un primer grupo de adolescentes a los que se denominó “sin violencia”, integrado por aquellos adolescentes cuyas puntuaciones eran iguales a 17, es decir, aquellos adolescentes que habían respondido “nunca” en todos los ítems de la escala. Este grupo está integrado por 159 adolescentes (99 chicos y 60 chicas).

En segundo lugar, se diferenció entre los adolescentes cuyas puntuaciones totales superaban la media en 1 desviación típica de aquellos cuyas puntuaciones no superaban este punto de corte. La utilización de este punto de corte ha sido considerado en numerosos trabajos previos como un procedimiento adecuado para la identificación de adolescentes con niveles elevados de implicación en conductas violentas o con niveles altos de victimización por parte de sus iguales (Buelga et al., 2015; Cava, 2011; Marini et al., 2006; Solberg y Olweus, 2003). Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media en 1 desviación típica fueron asignados al grupo de adolescentes con “violencia frecuente” hacia la pareja y los adolescentes con puntuaciones superiores a 17, pero inferiores a este punto de corte, al grupo de “violencia ocasional”. El grupo de “violencia frecuente” hacia la pareja está compuesto por 74 adolescentes (38 chicos y 36 chicas) y el de “violencia ocasional” por 436 adolescentes (187 chicos y 249 chicas). La distribución de los adolescentes en estos grupos, cuyas diferencias de frecuencias son significativas ( $\chi^2$  de Pearson = 17.795,  $p < .001$ ; V de Cramer = .163,  $p < .001$ ), puede observarse en la Tabla 8.113.

Tabla 8.113. Distribución de los adolescentes en función del sexo y del nivel de violencia ejercida contra la pareja

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Chico	99	187	38
Chica	60	249	36
Total	159	436	74

Seguidamente, se llevaron a cabo varios MANOVAs para analizar las diferencias entre estos tres grupos en las variables de autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor. También, se analizaron sus diferencias en victimización de pareja, y en violencia y victimización entre iguales. Estos resultados se presentan a continuación.

#### 8.5.1.1. Autoconcepto

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los tres grupos de contraste establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks = .902;  $F_{10,1290} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .863;  $F_{5,645} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .978;  $F_{10,1290} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.114). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de implicación en violencia hacia la pareja difieren en *Autoconcepto académico* ( $F_{2,649}=10.957$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto social* ( $F_{2,649}=5.082$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{2,649}=6.139$ ,  $p < .01$ ) y *Autoconcepto familiar* ( $F_{2,649}=12.866$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,649}=27.953$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{1,649}=53.626$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.114. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	A. Académico	10.957	.000	.033
	A. Social	5.082	.006	.015
	A. Emocional	6.139	.002	.019
	A. Familiar	12.866	.000	.038
	A. Físico	0.939	.392	.003
Sexo	A. Académico	2.358	.125	.004
	A. Social	2.824	.093	.004
	A. Emocional	27.953	.000	.041
	A. Familiar	.794	.373	.001
	A. Físico	53.626	.000	.076
Violencia pareja * Sexo	A. Académico	1.464	.232	.004
	A. Social	2.364	.095	.007
	A. Emocional	.835	.434	.003
	A. Familiar	1.357	.258	.004
	A. Físico	1.076	.341	.003

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel de implicación en violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones del autoconcepto, se analizan estos resultados. En este sentido, en las tablas 8.115 y 8.116 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones del autoconcepto en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.115 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de implicación en la violencia hacia la pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que utilizan la violencia hacia la pareja de forma frecuente presentan menor *Autoconcepto académico*, menor *Autoconcepto emocional* y menor *Autoconcepto familiar* que los adolescentes que no utilizan nunca la violencia contra su pareja, no existiendo diferencias significativas en *Autoconcepto académico* y *Autoconcepto emocional* entre los adolescentes que utilizan esta violencia de forma frecuente y los que la utilizan de forma ocasional. Respecto del *Autoconcepto familiar*, sí se aprecian, sin embargo, diferencias significativas también entre los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente y los que la utilizan de forma ocasional, siendo menor el autoconcepto familiar de los que la utilizan de forma frecuente. En el caso del *Autoconcepto social*, si bien los análisis previos habían indicado diferencias significativas, las pruebas a

posteriori realizadas indican que estas diferencias no son significativas. Este resultado estaría en consonancia con el hecho de que su nivel de significación y el tamaño del efecto fueran sensiblemente menores en el caso de esta variable.

Tabla 8.115. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto familiar en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Autoconcepto académico	65.14 (21.78) a	57.63(22.35) b	53.71(20.32) b
Autoconcepto social	74.10 (16.02)	76.68 (14.33)	72.53 (15.96)
Autoconcepto emocional	58.81 (20.74) a	52.27 (18.88) b	47.97 (18.39) b
Autoconcepto familiar	86.11 (14.59) a	82.36 (16.38) b	74.34 (21.15) c

a > b >c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.116 puede observarse que los chicos muestran mayor *Autoconcepto emocional* y mayor *Autoconcepto físico* que las chicas.

Tabla 8.116. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto emocional y autoconcepto físico en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Autoconcepto emocional	59.08 (18.09)	47.94 (19.32)
Autoconcepto físico	70.70 (16.99)	56.20 (20.36)

### 8.5.1.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en función de los tres grupos de adolescentes con mayor o menor nivel de implicación en la violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .869;  $F_{2,656} < .001$ ), pero no entre los tres grupos establecidos en función de su implicación en la violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .991;  $F_{4,1312} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .987;  $F_{4,1312} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-

sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,657}= 97.535$ ,  $p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva* ( $F_{1,657}= 38.087$ ,  $p < .001$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en empatía entre los tres grupos en función de la violencia hacia la pareja, ni tampoco la interacción entre esta variable y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.117. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables empatía emocional y empatía cognitiva en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Empatía emocional	.433	.649	.001
	Empatía cognitiva	2.702	.068	.008
Sexo	Empatía emocional	97.535	.000	.129
	Empatía cognitiva	38.087	.000	.055
Violencia pareja * Sexo	Empatía emocional	1.613	.200	.005
	Empatía cognitiva	2.011	.135	.006

En la tabla 8.118 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.118. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional y empatía cognitiva en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.67(6.03)	42.12(5.62)
Empatía cognitiva	34.25 (5.18)	37.03 (5.31)

### 8.5.1.3. Ánimo depresivo

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Ánimo depresivo*, entre los tres grupos establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja en *Ánimo depresivo* ( $F_{2,650}= 7.110$ ,  $p < .01$ ). También, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,650}=22.041$ ,  $p <$

.001). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.119. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable ánimo depresivo en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	7.110	.001	.021
Sexo	22.041	.000	.033
Violencia pareja * Sexo	.628	.534	.002

En la tabla 8.120 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo*, en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de implicación en violencia hacia la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no se implican en situaciones violentas tienen menor *Ánimo depresivo* que los adolescentes que se implican de forma ocasional y frecuente, en cambio no se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes implicados en violencia ocasional y frecuente.

Tabla 8.120. Medias (desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Ánimo depresivo	13.26 (4.51)b	14.52 (4.38)a	15.76 (4.06)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla puede observarse que las chicas presentan un *Ánimo depresivo* significativamente mayor que los chicos.

Tabla 8.121. Medias (y desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.37 (3.95)	15.28 (4.66)



#### 8.5.1.4. Soledad

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* entre los tres grupos establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .969;  $F_{4,1308} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = 992;  $F_{2,654} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .987;  $F_{4,1308} > .05$ ).

No obstante, los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron también la existencia de diferencias significativas en la interacción entre ambas variables. En los resultados que se muestran en esta tabla puede observarse que los adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia hacia la pareja difieren en *Evaluación Subjetiva de la Red social* ( $F_{2,655} = 5.933$ ,  $p < .01$ ) y en *Soledad Emocional* ( $F_{2,655} = 7.587$ ,  $p < .01$ ); y que también existen diferencias significativas en su *Evaluación de la Red social* ( $F_{1,655} = 5.130$ ,  $p < .05$ ) entre chicos y chicas. Además, se observan diferencias significativas en *Soledad Emocional* ( $F_{2,655} = 3.052$ ,  $p < .05$ ) y *Evaluación Subjetiva de la Red social* ( $F_{2,655} = 3.483$ ,  $p < .05$ ) en la interacción entre violencia hacia la pareja y sexo.

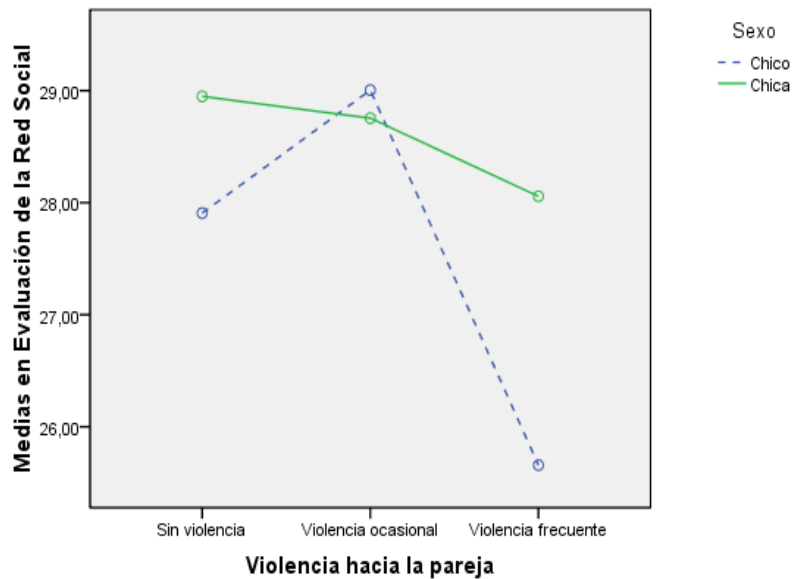
Tabla 8.122. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables evaluación de la red social y soledad emocional en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Evaluación red social	5.933	.003	.018
	Soledad emocional	7.587	.001	.023
Sexo	Evaluación red social	5.130	.024	.008
	Soledad emocional	2.357	.125	.004
Violencia pareja * Sexo	Evaluación red social	3.052	.048	.009
	Soledad emocional	3.483	.031	.011

Al haber resultado significativas las interacciones entre la violencia hacia la pareja y el sexo en las variables de *Evaluación de la Red Social* y *Soledad emocional*, se analizan estas interacciones. Así, en primer lugar, en el gráfico 8.15 se muestran las medias en *Evaluación subjetiva de la red social* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia hacia la pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan

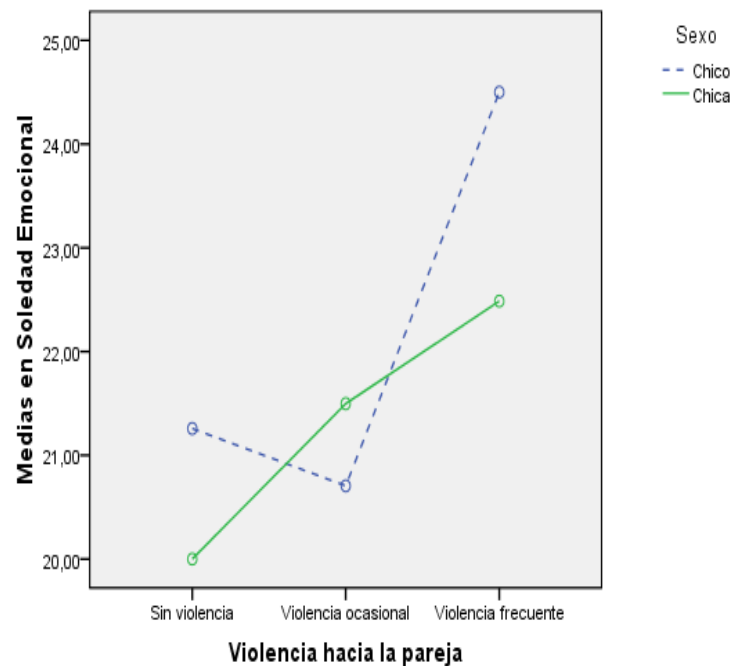
diferencias significativas entre chicos y chicas únicamente en el grupo de adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja de forma frecuente. En este grupo, la media de los chicos es significativamente inferior a la de las chicas en *Evaluación de la red social*. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el caso de aquellos adolescentes que no ejercen ninguna violencia, o lo hacen de forma ocasional.

Gráfico 8.15. Interacción entre violencia hacia la pareja y sexo. Evaluación red social



En el gráfico 8.16 se muestran las medias en *Soledad emocional* de chicos y chicas con diferente implicación en la violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”). No obstante, y aunque se aprecia en el gráfico cierta interacción entre ambas variables, los resultados de las pruebas a posteriori indicaron que en ninguna comparación de medias las diferencias eran significativas.

Gráfico 8.16. Interacción entre violencia hacia la pareja y sexo. Soledad emocional



#### 8.5.1.5. Satisfacción con la vida

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Satisfacción con la Vida*, entre los tres grupos establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{2,661} = 10.997$ ,  $p < .001$ ). Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{1,661} = .176$ ,  $p > .05$ ). Además, no se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.123. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	10.997	.000	.032
Sexo	.176	.675	.000
Violencia pareja * Sexo	1.358	.258	.004

En esta tabla se aprecia que los adolescentes implicados de forma frecuente en violencia hacia su pareja tienen menor *Satisfacción con la Vida* que aquellos adolescentes que no se implican en conductas agresivas hacia la pareja, o que lo hacen de forma ocasional. No se observan diferencias significativas en *Satisfacción con la Vida* entre los adolescentes no implicados y los que realizan conductas agresivas de forma ocasional.

Tabla 8.124. Medias (desviaciones típicas) en satisfacción con la vida en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Satisfacción con la vida	18.32 (4.07)a	17.67 (3.89)a	15.80 (3.93)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.5.1.6. Actitudes sexistas

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en función de los tres grupos de adolescentes con mayor o menor nivel de implicación en la violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .932;  $F_{2,650} < .001$ ), entre los tres grupos establecidos en función de su implicación en la violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .977;  $F_{4,1300} < .01$ ) y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks=.980;  $F_{4,1300} < .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,651} = 47.035$ ,  $p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{1,651} = 12.654$ ,  $p < .001$ ), y que los adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia hacia la pareja difieren en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,651} = 73.89$ ,  $p < .001$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en *Sexismo Benevolente* entre los tres grupos en función de la violencia hacia la pareja, ni tampoco la interacción entre estas variables y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.125. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables sexismo hostil y sexismo benevolente en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

Variable Dependiente		F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Sexismo Hostil	7.389	.001	.022
	Sexismo Benevolente	1.897	.151	.006
Sexo	Sexismo Hostil	47.035	.000	.067
	Sexismo Benevolente	12.654	.000	.019
Violencia pareja * Sexo	Sexismo Hostil	1.793	.167	.005
	Sexismo Benevolente	2.493	.083	.008

Puesto que las pruebas de los efectos inter-sujetos indicaron la existencia de diferencias significativas en *Sexismo Hostil* en los tres grupos con diferente nivel de implicación en la violencia hacia la pareja, se llevaron a cabo pruebas a posteriori con la finalidad de analizar entre qué grupos estas diferencias eran significativas. Las medias y sus desviaciones típicas de cada grupo en la variable *Sexismo Hostil* pueden consultarse en la siguiente tabla. No obstante, los resultados de las pruebas a posteriori realizadas (prueba de Bonferroni) indicaron que ninguna de las comparaciones de medias entre grupos en esta variable era significativa.

Tabla 8.126. Medias (desviaciones típicas) en sexismo hostil en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Sexismo Hostil	28.10 (10.08)	30.14 (9.88)	30.76 (10.91)

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.127 pueden observarse las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* de chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en ambas dimensiones del sexismo.

Tabla 8.127. Medias (y desviaciones típicas) en sexismo hostil y sexismo benevolente en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	33.38 (10.05)	26.29 (8.82)
Sexismo Benevolente	38.00 (10.23)	34.02 (10.52)

### 8.5.1.7. Actitudes hacia la autoridad

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* en función de los tres grupos de contraste establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .903;  $F_{4,1286} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks .985;  $F_{2,643} < .01$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .994;  $F_{4,1286} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.128). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de implicación en violencia hacia la pareja difieren en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* ( $F_{2,644}=22.692$ ,  $p < .001$ ) y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{2,644}=15.288$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{1,644}=9.197$ ,  $p < .01$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.128. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *actitud positiva hacia la transgresión de norma* en función de la *violencia hacia la pareja* (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del *sexo* (chico y chica) y de la *interacción entre ambas variables* (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Actitud autoridad	22.692	.000	.066
	Actitud transgresión	15.288	.000	.045
Sexo	Actitud autoridad	.091	.764	.000
	Actitud transgresión	9.197	.003	.014
Violencia pareja * Sexo	Actitud autoridad	1.530	.217	.005
	Actitud transgresión	.304	.738	.001

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel de implicación en violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de la actitud hacia la autoridad y la transgresión de normas, se analizan estos resultados. En este sentido, en las tablas 8.129 y 8.130 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la actitud hacia la autoridad y la transgresión de

normas en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.129 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de implicación en la violencia hacia la pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que utilizan la violencia hacia la pareja de forma frecuente y ocasional presentan menor *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que no utilizan nunca la violencia contra su pareja, no existiendo diferencias significativas en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* entre los adolescentes que utilizan esta violencia de forma frecuente y los que la utilizan de forma ocasional. Respecto a la *Actitud positiva hacia la transgresión de normas*, sí se aprecian, sin embargo, diferencias significativas también entre los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente y los que la utilizan de forma ocasional, siendo mayor la actitud positiva hacia la transgresión de normas de los que la utilizan de forma frecuente.

Tabla 8.129. Medias (y desviaciones típicas) en actitud positiva hacia la autoridad institucional y en actitud positiva hacia la transgresión de normas en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Actitud autoridad	13.71 (3.42) a	11.97(2.97) b	11.25(3.43) b
Actitud transgresión	5.73 (2.34) c	6.51 (2.51) b	7.57 (2.55)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.130 puede observarse que los chicos muestran mayor *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* que las chicas.

Tabla 8.130. Medias (y desviaciones típicas) en actitud positiva hacia la transgresión de normas en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Actitud transgresión	6.72 (2.70)	6.17 (2.32)

#### 8.5.1.8. Estilo de relación interpersonal

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *los diferentes estilos de relación interpersonal* entre los tres grupos establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”), entre chicos y chicas, y

en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .924;  $F_{6,1292} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .976;  $F_{3,646} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .989;  $F_{6,1292} > .05$ ).

En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia hacia la pareja únicamente difieren en el *Estilo de Comunicación Agresivo* ( $F_{2,648} = 24.528, p < .001$ ); y que también existen diferencias significativas en el *Estilo de Comunicación Asertivo* ( $F_{1,648} = 6.057, p < .05$ ) y en el *Estilo de Comunicación Agresivo* ( $F_{1,648} = 5.132, p < .05$ ) entre chicos y chicas. No se observan, sin embargo, diferencias significativas en el *Estilo de Comunicación Asertivo* ( $F_{2,648} = .690, p > .05$ ) y *Pasivo* ( $F_{2,648} = .644, p > .05$ ) en los adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia hacia la pareja, ni en el *Estilo de Comunicación Pasivo* ( $F_{1,648} = 2.229, p > .05$ ) entre chicos y chicas. Tampoco resulta significativa la interacción entre violencia hacia la pareja y sexo.

Tabla 8.131. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Asertivo	.690	.502	.002
	Agresivo	24.528	.000	.070
	Pasivo	.644	.525	.002
Sexo	Asertivo	6.057	.014	.009
	Agresivo	5.132	.024	.008
	Pasivo	2.229	.136	.003
Violencia pareja * Sexo	Asertivo	2.379	.093	.007
	Agresivo	1.312	.270	.004
	Pasivo	.102	.903	.000

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel de implicación en violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de los estilos de relación interpersonal, se analizan estos resultados. En este sentido, en las tablas 8.132 y 8.133 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de los estilos de relación interpersonal de los adolescentes en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.132 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de implicación en la violencia hacia la pareja. Puesto que son tres los grupos



comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que utilizan la violencia hacia la pareja de forma frecuente y ocasional presentan mayor estilo de comunicación *Agresivo* que los adolescentes que no utilizan nunca la violencia contra su pareja, y además se observa como los adolescentes que utilizan esta violencia de forma frecuente presentan un estilo de comunicación *Agresivo* mayor que los que la utilizan de forma ocasional.

*Tabla 8.132. Medias (y desviaciones típicas) en estilo de comunicación agresivo en función de a violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes*

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Agresivo	8.31 (2.59) c	9.40 (2.58) b	10.65 (2.75)a

a > b > c,  $p < .001$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.133 puede observarse que los chicos muestran mayor *Estilo de Comunicación Agresivo* que las chicas, y que las chicas muestran un mayor *Estilo de Comunicación Asertivo* que los chicos.

*Tabla 8.133. Medias (y desviaciones típicas) en estilos de comunicación asertivo y agresivo en función del sexo de los adolescentes*

	Chicos	Chicas
Asertivo	14.13 (3.26)	14.57 (2.97)
Agresivo	9.56 (2.72)	9.02 (2.62)

#### **8.5.1.9. Comunicación entre padres e hijos**

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Comunicación abierta con la madre*, *Problemas de comunicación con la madre*, *Comunicación abierta con el padre* y *Problemas de comunicación con el padre* en función de los tres grupos de contraste establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .928;  $F_{8,1194} < .001$ ) y entre chicos y chicas

(Lambda de Wilks = .971;  $F_{4,597} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .994;  $F_{8,1194} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.134). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de implicación en violencia hacia la pareja difieren en *Problemas de Comunicación con la Madre* ( $F_{2,600}=17.575$ ,  $p < .001$ ), *Comunicación Abierta con el Padre* ( $F_{2,600}=6.523$ ,  $p < .01$ ) y en *Problemas de Comunicación con el Padre* ( $F_{2,600}=10.424$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en *la Comunicación Abierta con la Madre* ( $F_{1,600}=7.101$ ,  $p < .01$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.134. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación abierta con la madre y el padre y problemas de comunicación con la madre y el padre en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Com. Abierta Madre	1.920	.148	.006
	Probl. Comun. Madre	17.575	.000	.055
	Com. Abierta Padre	6.523	.002	.021
	Probl. Comun. Padre	10.424	.000	.034
Sexo	Com. Abierta Madre	7.101	.008	.012
	Probl. Comun. Madre	.944	.332	.002
	Com. Abierta Padre	.295	.587	.000
	Probl. Comun. Padre	3.007	.083	.005
Violencia pareja * Sexo	Com. Abierta Madre	.481	.619	.002
	Probl. Comun. Madre	.844	.430	.003
	Com. Abierta Padre	.194	.823	.001
	Probl. Comun. Padre	.891	.441	.003

Al constatar la existencia de efectos principales tanto del nivel de implicación en violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de la comunicación familiar, se analizan estos resultados. Así, en las tablas 8.135 y 8.136 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la comunicación familiar en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.135 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de implicación en la violencia hacia la pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a

posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas.

En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que utilizan la violencia hacia la pareja de forma frecuente y ocasional presentan menor *Comunicación Abierta con el Padre* que los adolescentes que no utilizan nunca la violencia contra su pareja, no existiendo diferencias significativas en *Comunicación Abierta con el Padre* entre los adolescentes que utilizan esta violencia de forma frecuente y los que la utilizan de forma ocasional. Respecto de los *Problemas de Comunicación con la Madre*, sí se aprecian, sin embargo, diferencias significativas también entre los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente y los que la utilizan de forma ocasional, siendo mayores los *Problemas de Comunicación con la Madre* de los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente. En *Problemas de Comunicación con el Padre* se observa como los adolescentes que no utilizan la violencia contra su pareja presentan menores *Problemas de Comunicación con el Padre* que los que utilizan la violencia de forma ocasional y frecuente, no existiendo diferencias entre los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente y ocasional.

Tabla 8.135. Medias (y desviaciones típicas) en problemas de comunicación con la madre, comunicación abierta con el padre y problemas de comunicación con el padre en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Problemas Comun. Madre	19.93 (5.92) c	22.18 (5.57) b	24.81 (5.99) a
Com. Abierta Padre	40.71 (10.20) a	37.87 (10.00) b	35.42 (10.63) b
Problemas Comun. Padre	20.46 (5.81) b	22.49 (5.70) a	24.10 (5.59) a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.136 puede observarse que las chicas muestran mayor *Comunicación Abierta con la Madre* que los chicos.

Tabla 8.136. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Com. Abierta Madre	41.51 (10.07)	43.53 (8.89)

### 8.5.1.10. Calidad de la relación con el profesor

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Calidad de la relación con el profesor*, entre los tres grupos establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{2,648} = 10.813, p < .001$ ). En cambio, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{1,648} = .521, p > .05$ ). Y tampoco se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.137. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable calidad de la relación con el profesor en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	10.813	.000	.032
Sexo	.521	.471	.001
Violencia pareja * Sexo	.395	.674	.001

En la tabla 8.138 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Calidad de la relación con el profesor*, en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de implicación en violencia hacia la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no se implican en situaciones violentas tienen mayor *Calidad de la relación con el profesor* que los adolescentes que se implican de forma ocasional y frecuente. En cambio, no se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes implicados en violencia ocasional y frecuente.

Tabla 8.138. Medias (desviaciones típicas) en calidad de la relación con el profesor en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Relación con el profesor	16.11 (2.14)a	15.14 (2.31)b	14.93 (2.47)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.5.1.11. Violencia dirigida hacia los iguales

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Agresión Manifiesta* y *Agresión Relacional hacia los iguales* en función de los tres grupos de contraste establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .898;  $F_{4,1318} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .972;  $F_{2,659} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .997;  $F_{4,1318} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.139). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de implicación en violencia hacia la pareja difieren en *Agresión Manifiesta hacia los iguales* ( $F_{2,660} = 28.281$ ,  $p < .001$ ) y en *Agresión Relacional hacia los iguales* ( $F_{2,660} = 6.523$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en la *Agresión Manifiesta hacia los iguales* ( $F_{1,660} = 15.493$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.139. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables agresión manifiesta y agresión relacional hacia los iguales en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Agresión Manifiesta	28.281	.000	.079
	Agresión Relacional	6.523	.000	.069
Sexo	Agresión Manifiesta	15.493	.000	.023
	Agresión Relacional	.033	.857	.000
Violencia pareja * Sexo	Agresión Manifiesta	.743	.476	.002
	Agresión Relacional	.490	.613	.001

Puesto que se han observado efectos principales tanto del nivel de implicación en violencia de pareja como del sexo del adolescente en algunas dimensiones de la violencia dirigida hacia los iguales, estos resultados se analizarán. En las tablas 8.140 y 8.141 se muestran las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la violencia dirigida hacia los iguales en las que se han obtenido diferencias significativas.

En concreto, en la tabla 8.140 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de implicación en la violencia hacia la pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que utilizan la violencia hacia la pareja de forma frecuente y ocasional presentan mayor nivel de *Agresión Relacional* que los adolescentes que no utilizan nunca la violencia contra su pareja, existiendo además, diferencias significativas también entre los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente y los que la utilizan de forma ocasional, siendo mayores los niveles de *Agresión Relacional* de los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente. Respecto de la *Agresión Manifiesta*, los adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja de forma frecuente muestran también puntuaciones en esta variable significativamente superiores a los otros dos grupos; mientras que no se aprecian diferencias significativas en *agresión manifiesta* hacia los iguales entre los adolescentes que no ejercen violencia hacia su pareja y aquellos que lo hacen de forma ocasional.

*Tabla 8.140. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta y relacional dirigida hacia los iguales en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes*

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Agresión Manifiesta	16.87 (4.23) b	17.37 (3.65) b	20.78 (5.46) a
Agresión Relacional	16.16 (3.35) c	17.48 (3.51) b	19.59 (4.05) a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.141 puede observarse que los chicos muestran mayor *Agresión Manifiesta hacia los iguales* que las chicas.

*Tabla 8.141. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta en función del sexo de los adolescentes*

	Chicos	Chicas
Agresión Manifiesta	18.40 (4.36)	16.89 (3.85)

### 8.5.1.12. *Victimización escolar*

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Victimización escolar* entre los tres grupos establecidos en violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .957;  $F_{6,1298} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .918;  $F_{3,649} < .001$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .975;  $F_{6,1298} < .05$ ).

En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia hacia la pareja difieren en *Victimización Escolar Relacional* ( $F_{2,651} = 6.559$ ,  $p < .01$ ), *Victimización Escolar Física* ( $F_{2,651} = 11.345$ ,  $p < .001$ ) y *Victimización Escolar Verbal* ( $F_{2,651} = 5.996$ ,  $p < .01$ ); y que también existen diferencias significativas en *Victimización Escolar Física* ( $F_{1,651} = 31.526$ ,  $p < .001$ ) entre chicos y chicas. Pero, no se observan diferencias significativas en *Victimización Escolar Relacional* ( $F_{1,651} = .767$ ,  $p > .05$ ) y *Victimización Escolar Verbal* ( $F_{1,651} = .091$ ,  $p > .05$ ) entre chicos y chicas, y tampoco en la interacción entre violencia hacia la pareja y sexo.

Tabla 8.142. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *victimización escolar relacional, física y verbal en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo)*.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Victimización Relacional	6.559	.002	.020
	Victimización Física	11.345	.000	.034
	Victimización Verbal	5.996	.003	.018
Sexo	Victimización Relacional	.767	.381	.001
	Victimización Física	31.526	.000	.046
	Victimización Verbal	.091	.763	.000
Violencia pareja * Sexo	Victimización Relacional	1.908	.149	.006
	Victimización Física	1.843	.159	.006
	Victimización Verbal	1.325	.266	.004

Puesto que hay efectos principales significativos tanto del nivel de implicación en violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de la victimización escolar, se analizan estos resultados. En las siguientes tablas se pueden consultar las medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la victimización escolar en las que se han obtenido diferencias significativas.

En concreto, en la tabla 8.143 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de implicación en la violencia hacia la pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que utilizan la violencia hacia la pareja de forma frecuente y ocasional presentan mayor *Victimización Relacional* que los que no utilizan nunca la violencia contra su pareja, y además se observa como los adolescentes que utilizan esta violencia de forma frecuente presentan mayor nivel de *Victimización Relacional* que los que la utilizan de forma ocasional. También se observa como los adolescentes que utilizan la violencia de forma frecuente presentan mayor nivel de *Victimización Física* que los adolescentes que no utilizan la violencia y de los que la utilizan de forma ocasional, pero no hay diferencias significativas entre los adolescentes que no utilizan la violencia y los que la utilizan de manera ocasional en esta variable. Se observa como los adolescentes que no utilizan la violencia presentan menor *Victimización Verbal* que los adolescentes que utilizan la violencia de forma ocasional y frecuente, pero no se contemplan diferencias significativas en esta variable en los adolescentes que utilizan la violencia de forma ocasional y frecuente.

Tabla 8.143. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar relacional, física y verbal en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente) ejercida por los adolescentes

	Sin violencia	Violencia ocasional	Violencia frecuente
Victimización Relacional	14.99 (5.64) c	16.14 (4.94) b	17.74 (5.23) a
Victimización Física	4.90 (1.35) b	5.04 (1.43) b	5.81 (1.80) a
Victimización Verbal	9.86 (3.45) b	10.56 (2.92) a	11.23 (2.80) a

a > b > c,  $p < .001$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.144 puede observarse que los chicos muestran mayor *Victimización Física* que las chicas.

Tabla 8.144. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar física en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Victimización Física	5.42 (1.72)	4.78 (1.13)



### 8.5.1.13. *Victimización de la pareja*

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Victimización de la Pareja Física, Verbal-emocional y Relacional* en función de los tres grupos de adolescentes con mayor o menor nivel de implicación en la violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .885;  $F_{2,650} < .001$ ), entre los tres grupos establecidos en función de su implicación en la violencia hacia la pareja (Lambda de Wilks= .652;  $F_{4,1312} < .001$ ) y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .859;  $F_{4,1312} < .001$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Victimización Relacional* ( $F_{1,648} = 34.936$ ,  $p < .001$ ) como en *Victimización Física* ( $F_{1,648} = 77.789$ ,  $p < .001$ ), y que los adolescentes con diferente nivel de implicación en la violencia hacia la pareja difieren en *Victimización Relacional* ( $F_{2,648} = 94.389$ ,  $p < .001$ ), *Victimización Verbal-emocional* ( $F_{2,648} = 190.691$ ,  $p < .001$ ), y *Victimización Física* ( $F_{2,648} = 145.645$ ,  $p < .001$ ). Además, son significativas las diferencias en *Victimización de Relacional* ( $F_{2,648} = 11.631$ ,  $p < .001$ ) y *Victimización Física* ( $F_{2,648} = 49.953$ ,  $p < .001$ ) en la interacción entre y el sexo de los adolescentes. En cambio, no son significativas las diferencias en *Victimización Verbal-emocional* entre chicos y chicas ni en la interacción entre esta variable y los diferentes niveles de implicación en la violencia hacia la pareja.

Tabla 8.145. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización en la pareja relacional, verbal-emocional y física en función de la violencia hacia la pareja (sin violencia, violencia ocasional y violencia frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (violencia hacia la pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia pareja	Victimización Relacional	94.389	.000	.226
	Victimización Verb-emocional	190.691	.000	.370
	Victimización Física	145.645	.000	.006
Sexo	Victimización Relacional	34.936	.000	.051
	Victimización Verb-emocional	3.680	.056	.006
	Victimización Física	77.789	.000	.107
Violencia pareja * Sexo	Victimización Relacional	11.631	.000	.035
	Victimización Verb-emocional	.084	.920	.000
	Victimización Física	49.953	.000	.134

En concreto, las pruebas a posteriori realizadas mostraron que las diferencias de medias entre los tres grupos comparados en victimización verbal-emocional eran significativas. En este caso, los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su implicación en violencia de pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”), siendo la media de los adolescentes implicados en violencia frecuente (media= 20.80; desviación típica= 5.30) significativamente superior a la media de los adolescentes que no presentan estas conductas (media= 10.55; desviación típica= 2.24) y de los adolescentes que presentan estas conductas de forma ocasional (media= 14.05; desviación típica= 3.75). Además, también se observaron diferencias significativas entre los adolescentes que presentan violencia ocasional y los no implicados en este tipo de violencia.

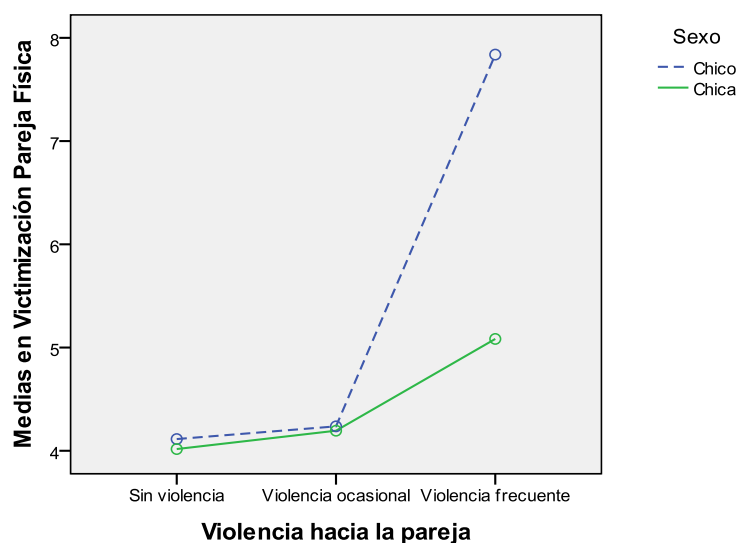
Al haber resultado significativas las interacciones entre la violencia hacia la pareja y el sexo en las variables de *Victimización de Pareja Relacional* y *Victimización de Pareja Física*, se analizan estas interacciones. Así, en primer lugar, en el gráfico 8.17 se muestran las medias en *Victimización de Pareja Relacional* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia hacia la pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja de forma frecuente y ocasional. En ambos grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *Victimización de Pareja Relacional*. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el caso de aquellos adolescentes que no ejercen ninguna violencia.

Gráfico 8.17. Interacción entre violencia hacia la pareja y sexo. Victimización de pareja relacional



En el gráfico 8.18 se muestran las medias en *Victimización de Pareja Física* de chicos y chicas con diferente implicación en la violencia hacia la pareja (“sin violencia”, “violencia ocasional” y “violencia frecuente”). Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja de forma frecuente. En este grupo, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *Victimización de Pareja Física*. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el caso de aquellos adolescentes que no ejercen ninguna violencia, ni en el de los adolescentes que ejercen la violencia de forma ocasional.

Gráfico 8.18. Interacción entre violencia hacia la pareja y sexo. Victimización de pareja física.



**8.5.1.14. Resumen de las características psicossocial de los adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja**

	Frecuencia de violencia en las relaciones de pareja			Sexo		Interacción ambas variables
	sin violencia	ocasional	frecuente	chicos	chicas	
Autoconcepto académico	a	b	b			
Autoconcepto social						
Autoconcepto emocional	a	b	b	x		
Autoconcepto familiar	a	b	c			
Autoconcepto físico				x		
Empatía emocional					x	
Empatía cognitiva					x	
Ánimo depresivo	b	a	a		x	
Evaluación de la red social						x
Soledad Emocional						x
Satisfacción con la vida	a	a	b			
Sexismo Hostil				x		
Sexismo Benevolente				x		
Actitud autoridad institucional	a	b	b			
Actitud transgresión normas	c	b	a	x		
Asertivo					x	
Agresivo	c	b	a	x		
Pasivo						
Comunicación Abierta Madre					x	
Problemas Comunicación Madre	c	b	a			
Comunicación Abierta Padre	a	b	b			
Problemas Comunicación Padre	b	a	a			
Relación Profesor	a	b	b			
Agresión iguales manifiesta	b	b	a	x		
Agresión iguales relacional	c	b	a			
Victimización escolar relacional	c	b	a			
Victimización escolar física	b	b	a	x		
Victimización escolar verbal	b	a	a			
Victimización de la pareja relacional						x
Victimización de la pareja física						x
Victimización de la pareja verbal-emocional	c	b	a			

Diferencias en función de la frecuencia de violencia de pareja:  
 $a > b > c$ ,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.  
 Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación  
 Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

### 8.5.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA DE PAREJA

Para analizar las características psicosociales de los adolescentes víctimas de violencia de pareja, diferenciando entre victimización ocasional y frecuente, se establecieron tres grupos de adolescentes en función de sus puntuaciones en la escala de victimización de pareja. En primer lugar, se calcularon las puntuaciones totales en esta escala de todos los adolescentes sumando sus puntuaciones en las tres subescalas que la conforman. El rango de puntuaciones posibles oscila entre 17 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “nunca” -valor asignado 1- en los 17 ítems que la componen) y 68 (en caso de que los adolescentes hayan contestado “con frecuencia” -valor asignado 4- en estos 17 ítems). Las puntuaciones de los adolescentes participantes en esta investigación han oscilado entre 17 y 60, siendo su puntuación media igual a 21.98 y su desviación típica de 6.48. Una vez obtenidas sus puntuaciones totales en la escala, se estableció un primer grupo de adolescentes a los que se denominó “sin victimización”, integrado por aquellos adolescentes cuyas puntuaciones eran iguales a 17, es decir, aquellos adolescentes que habían respondido “nunca” en todos los ítems de la escala. Este grupo está integrado por 185 adolescentes (107 chicos y 78 chicas).

En segundo lugar, se diferenció entre los adolescentes cuyas puntuaciones totales superaban la media en 1 desviación típica de aquellos cuyas puntuaciones no superaban este punto de corte, siguiendo el criterio establecido en otros trabajos previos (Buelga, et al., 2015; Cava, 2011; Marini et al., 2006; Solberg y Olweus, 2003). Los adolescentes con puntuaciones superiores a la media en 1 desviación típica fueron asignados al grupo de adolescentes con “victimización frecuente” por parte de la pareja y los adolescentes con puntuaciones superiores a 17, pero inferiores a este punto de corte, al grupo de “victimización ocasional”. El grupo de “victimización frecuente” está compuesto por 81 adolescentes (48 chicos y 33 chicas) y el de “victimización ocasional” por 394 adolescentes (163 chicos y 231 chicas). La distribución de los adolescentes en estos tres grupos, cuyas diferencias de frecuencias son significativas ( $\chi^2$  de Pearson = 18.211,  $p < .001$ ; V de Cramer = .166,  $p < .001$ ), puede observarse en la Tabla 8.146.

Tabla 8.146. Distribución de los adolescentes en función del sexo y del nivel de victimización por parte de la pareja

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Chico	107	163	48
Chica	78	231	33
Total	185	394	81

Posteriormente, se realizaron varios MANOVAS para analizar las diferencias entre estos tres grupos en las variables de autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor. También, se analizaron sus diferencias en violencia de pareja, y en violencia y victimización entre iguales. Los resultados de estos MANOVAS se presentan a continuación.

#### 8.5.2.1. Autoconcepto

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los tres grupos de contraste establecidos en victimización de violencia de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización de violencia de pareja (Lambda de Wilks= .912;  $F_{10,1272} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .831;  $F_{5,636} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .980;  $F_{10,1272} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.147). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles victimización de violencia de pareja difieren en *Autoconcepto académico* ( $F_{2,640}=6.173$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto social* ( $F_{2,640}=5.667$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{2,649}=3.757$ ,  $p < .05$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{2,640}=17.114$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto físico* ( $F_{2,640}=3.314$ ,  $p < .05$ ), y que chicos y chicas difieren en *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,640}=51.097$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto físico*

( $F_{1,640}=59.534$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto social* ( $F_{1,640}=3.984$ ,  $p < .05$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.147. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

Variable Dependiente		F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	A. Académico	6.173	.002	.019
	A. Social	5.667	.004	.017
	A. Emocional	3.757	.024	.012
	A. Familiar	17.114	.000	.051
	A. Físico	3.314	.037	.010
Sexo	A. Académico	2.199	.139	.003
	A. Social	3.984	.046	.006
	A. Emocional	51.097	.000	.074
	A. Familiar	2.670	.103	.004
	A. Físico	59.534	.000	.085
Victimización pareja * Sexo	A. Académico	.839	.433	.003
	A. Social	.840	.432	.003
	A. Emocional	1.913	.149	.006
	A. Familiar	1.895	.159	.006
	A. Físico	.750	.473	.002

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel victimización de violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones del autoconcepto, se analizan estos resultados. En este sentido, en las tablas 8.148 y 8.149 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones del autoconcepto en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.148 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado victimización de violencia de pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que son víctimas de violencia de pareja de forma frecuente presentan menor *Autoconcepto académico* y menor *Autoconcepto familiar* que los adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja y los que lo son de forma ocasional, no existiendo diferencias significativas en *Autoconcepto académico* y *Autoconcepto familiar* entre los adolescentes que son víctimas de forma ocasional y los que no son víctimas. Respecto del *Autoconcepto emocional* sí se aprecian, sin embargo, diferencias significativas entre los adolescentes que no son víctimas y los son víctimas de forma frecuente y ocasional, siendo menor el *Autoconcepto familiar* de los

que son víctimas de forma frecuente, y no se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes que son víctimas de forma ocasional y frecuente. En el caso del *Autoconcepto social* y del *Autoconcepto físico*, si bien los análisis previos habían indicado diferencias significativas, las pruebas a posteriori realizadas indican que estas diferencias no son significativas.

Tabla 8.148. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente).

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Autoconcepto académico	61.98 (23.11) a	59.12(21.71) a	51.55(21.56) b
Autoconcepto social	73.64 (15.89)	76.80 (14.38)	72.64 (16.42)
Autoconcepto emocional	56.63 (20.19) a	52.41 (19.25) b	49.65 (19.57) b
Autoconcepto familiar	85.11 (15.53) a	82.56 (16.06) a	72.91 (21.08) b
Autoconcepto físico	63.58 (20.67)	63.46 (19.82)	60.58 (20.41)

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.149 puede observarse que los chicos muestran mayor *Autoconcepto emocional*, mayor *Autoconcepto físico* y mayor *Autoconcepto social* que las chicas.

Tabla 8.149. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto físico en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Autoconcepto social	77.05 (13.75)	73.91 (16.21)
Autoconcepto emocional	59.41 (18.03)	47.53 (19.39)
Autoconcepto físico	70.49 (19.95)	56.36 (20.46)

### 8.5.2.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en función de los tres grupos de adolescentes con mayor o menor nivel de victimización de violencia de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .869;  $F_{2,647} < .001$ ), pero no entre los tres grupos establecidos en función del nivel de victimización de violencia de



pareja (Lambda de Wilks= .988;  $F_{4,1294} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .996;  $F_{4,1294} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,648} = 97.760$ ,  $p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva* ( $F_{1,648} = 26.856$ ,  $p < .001$ ). A pesar de no haberse encontrado diferencias significativas en *Empatía cognitiva* en función del nivel de victimización de violencia de pareja en las pruebas de contraste, se han encontrado diferencias significativas en las pruebas de los efectos inter-sujetos ( $F_{2,648} = 3.362$ ,  $p < .05$ ) No son significativas, sin embargo, las diferencias en *Empatía emocional* entre los tres grupos en función el nivel de victimización de violencia de pareja, ni tampoco la interacción entre esta variable y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.150. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables empatía emocional y empatía cognitiva en función de la victimización de la violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Empatía emocional	.151	.860	.000
	Empatía cognitiva	3.362	.035	.010
Sexo	Empatía emocional	97.760	.000	.131
	Empatía cognitiva	26.856	.000	.040
Victimización pareja * Sexo	Empatía emocional	1.234	.292	.004
	Empatía cognitiva	.029	.972	.000

Al haberse constatado efectos principales tanto del nivel victimización de violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de la empatía, se analizan estos resultados. En este sentido, en las tablas 8.151 y 8.152 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la empatía en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.151 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado victimización de violencia de pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla 8.151 se aprecia cómo los adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja muestran menor *Empatía cognitiva* que los que son víctimas de forma ocasional. Sin

embargo, no se aprecian diferencias significativas entre victimización ocasional y frecuente, ni entre victimización frecuente y sin victimización.

Tabla 8.151. Medias (y desviaciones típicas) en empatía cognitiva en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente).

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Empatía cognitiva	34.60 (5.52) a	36.25(5.03) b	35.33 (6.59)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.152 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.152. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional y empatía cognitiva en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.58(5.96)	42.06(5.61)
Empatía cognitiva	34.24 (5.19)	37.02 (5.30)

### 8.5.2.3. *Ánimo depresivo*

Se llevó a cabo un análisis multivariante para analizar posibles diferencias en *Ánimo depresivo*, entre los tres grupos establecidos en victimización de violencia de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de victimización de violencia de pareja en *Ánimo depresivo* ( $F_{2,641} = 14.515, p < .001$ ). También, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,641} = 35.450, p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.153. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable ánimo depresivo en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambos grupos (victimización pareja\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	14.515	.000	.043
Sexo	35.450	.000	.052
Victimización pareja * Sexo	2.176	.114	.007

En la tabla 8.154 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo*, en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización en violencia de pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja tienen menor *Ánimo depresivo* que los adolescentes que se implican de forma ocasional y frecuente, y que los adolescentes que son víctimas de forma ocasional tienen menor *Ánimo depresivo* que los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente.

Tabla 8.154. Medias (desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del nivel de victimización de la violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Ánimo depresivo	13.25 (4.30)c	14.54 (4.37)b	16.25(4.41)a

a > b > c, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla puede observarse que las chicas presentan un *Ánimo depresivo* significativamente mayor que los chicos.

Tabla 8.155. Medias (y desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.34 (3.95)	15.34(4.66)

#### 8.5.2.4. Soledad

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* entre los tres grupos establecidos en victimización de violencia de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre

los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización en violencia de pareja (Lambda de Wilks= .960;  $F_{4,1290} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .999;  $F_{2,645} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .998;  $F_{4,1290} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en el nivel de victimización en la violencia de pareja en *Evaluación Subjetiva de la Red social* ( $F_{2,646} = 8.591$ ,  $p < .001$ ) y en *Soledad Emocional* ( $F_{2,646} = 10.174$ ,  $p < .001$ ); pero no entre chicos y chicas ni en la interacción entre victimización en la violencia de pareja y sexo.

*Tabla 8.156. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel de victimización de la violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).*

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Evaluación red social	8.591	.000	.026
	Soledad emocional	10.174	.000	.031
Sexo	Evaluación red social	.341	.559	.001
	Soledad emocional	.030	.862	.000
Victimización pareja* Sexo	Evaluación red social	.051	.950	.000
	Soledad emocional	.558	.573	.002

Dado que hay efectos principales significativos en función del nivel de victimización se analizan estos resultados. En este sentido, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la soledad en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.157 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de victimización de violencia de pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja y los que son víctimas de forma ocasional tienen una mejor evaluación de su red social que los adolescentes que son víctimas de manera frecuente. En cambio, no existen diferencias significativas en esta variable entre los adolescentes que no son víctimas y los que son víctimas de forma ocasional. Al igual que en la variable anterior, los adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja y los que son víctimas de forma ocasional presentan menor soledad

emocional que los adolescentes que son víctimas frecuentemente y, en cambio, no existen diferencias significativas en los adolescentes que no son víctimas y los que son ocasionalmente.

Tabla 8.157. Medias (y desviaciones típicas) en evaluación de la red social y en soledad emocional en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente).

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Evaluación red social	28.41 (5.02) a	28.87 (4.42) a	26.38 (5.11) b
Soledad emocional	20.75 (5.73) b	21.11(5.27) b	23.86 (4.81) a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.5.2.5. Satisfacción con la vida

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Satisfacción con la Vida*, entre los tres grupos establecidos en victimización de violencia de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de victimización en violencia de pareja en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{2,652}= 18.342$ ,  $p < .001$ ). Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{1,652}=3.222$ ,  $p > .05$ ). Además, no se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.158. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	18.342	.000	.053
Sexo	3.222	.073	.005
Victimización pareja* Sexo	.794	.453	.002

En esta tabla se aprecia que los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente en violencia de pareja tienen menor *Satisfacción con la Vida* que aquellos adolescentes que no sufren victimización, o que la sufren de forma ocasional. No se

observan diferencias significativas en *Satisfacción con la Vida* entre los adolescentes sin victimización y los que son victimizados de forma ocasional.

Tabla 8.159. Medias (desviaciones típicas) en satisfacción con la vida en función nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Satisfacción con la vida	18.14 (4.04)a	17.83 (3.89)a	15.25 (3.79)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.5.2.6. Actitudes sexistas

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en función de los tres grupos de adolescentes según el grado de victimización de violencia de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”), y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .924;  $F_{2,641} < .001$ ), entre los tres grupos establecidos en función del nivel de victimización de violencia de pareja (Lambda de Wilks= .960;  $F_{4,1282} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .986;  $F_{4,1282} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,642} = 52.048$ ,  $p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{1,642} = 13.629$ ,  $p < .001$ ), y que los adolescentes con diferente nivel de victimización en violencia de pareja difieren tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{2,642} = 12.704$ ,  $p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{2,642} = 5.603$ ,  $p < .01$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en la interacción entre estas variables y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.160. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Sexismo Hostil	12.704	.000	.038
	Sexismo Benevolente	5.603	.004	.017
Sexo	Sexismo Hostil	52.048	.000	.075
	Sexismo Benevolente	13.629	.000	.021
Victimización pareja * Sexo	Sexismo Hostil	.966	.381	.003
	Sexismo Benevolente	2.879	.057	.009

En la tabla 8.161 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Benevolente*, en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización en violencia de pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja tienen menor *Sexismo Hostil* que los adolescentes que se implican de forma ocasional y frecuente, y que los adolescentes que son víctimas de forma ocasional tienen menor *Sexismo Hostil* que los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente. Además, se observa como los adolescentes que no son víctimas presentan menor *Sexismo Benevolente* que los que sufren victimización de forma frecuente. Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre los que no sufren victimización y los que la sufren de forma ocasional, ni entre éstos y los que la sufren de forma frecuente.

Tabla 8.161. Medias (desviaciones típicas) en *sexismo hostil* y *benevolente* en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Sexismo Hostil	27.66 (9.84)c	30.14 (9.90)b	32.94 (10.55)a
Sexismo Benevolente	34.69 (11.13)b	36.09 (10.22)	38.80 (10.64)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.162 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en ambas dimensiones del sexismo.

Tabla 8.162. Medias (y desviaciones típicas) en sexismo hostil y sexismo benevolente en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	33.41 (9.99)	26.40 (8.92)
Sexismo Benevolente	38.06 (10.19)	34.13 (10.60)

### 8.5.2.7. Actitudes hacia la autoridad

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* en función de los tres grupos de contraste establecidos en victimización sufrida en la pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización sufrida en la pareja (Lambda de Wilks= .932;  $F_{4,1270} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks .991;  $F_{2,635} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .994;  $F_{4,1270} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.163). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de victimización sufrida en la pareja difieren en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* ( $F_{2,636}=16.479$ ,  $p < .001$ ) y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{2,636}=9.795$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto al sexo ni a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.163. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *actitud positiva hacia la transgresión de norma* en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Actitud institucional	16.479	.000	.049
	Actitud transgresión	9.795	.000	.030
Sexo	Actitud institucional	1.566	.211	.002
	Actitud transgresión	3.633	.057	.006
Victimización pareja * Sexo	Actitud institucional	1.863	.156	.006
	Actitud transgresión	.270	.764	.001



Al haber efectos principales significativos en función del nivel de victimización sufrida en la pareja en relación con las dos dimensiones de la actitud hacia la autoridad y la transgresión de normas, se analizan estos resultados. En este sentido, en la tabla 8.164 se presentan las medias y desviaciones típicas de ambas dimensiones en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de victimización en violencia de pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente y ocasional presentan menor *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que no sufren victimización en la pareja, además los adolescentes que sufren victimización ocasional tienen una mayor *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que sufren victimización frecuentemente. Respecto a la *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* también se aprecian diferencias significativas entre todos los niveles de victimización.

Tabla 8.164. Medias (y desviaciones típicas) en actitud positiva hacia la autoridad institucional y en actitud positiva hacia la transgresión de normas en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Actitudes autoridad	13.31 (3.31) a	12.14(3.10) b	11.10(3.04) c
Actitudes transgresión	5.90 (2.49) c	6.52 (2.46) b	7.29 (2.64) a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.5.2.8. Estilo de relación interpersonal

Mediante MANOVA 3 x 2 se analizaron las diferencias en *los diferentes estilos de relación interpersonal* entre los tres grupos establecidos en victimización de violencia de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización en la pareja (Lambda de Wilks= .941;  $F_{6,1274} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks= .995;  $F_{3,637} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .984;  $F_{6,1274} > .05$ ).

En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los

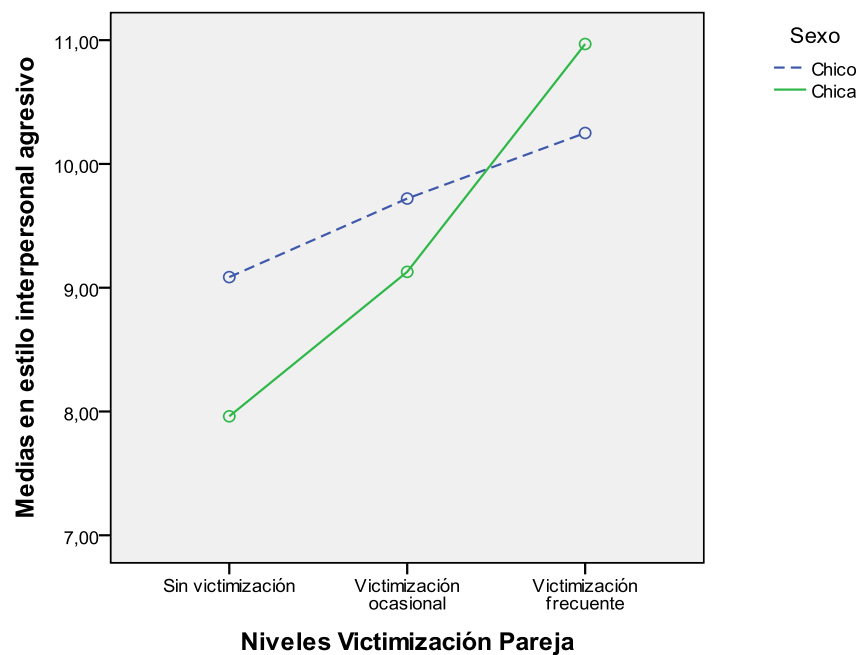
adolescentes con diferente nivel de violencia sufrida en la pareja únicamente difieren en el *Estilo de Comunicación Agresivo* ( $F_{2,639} = 17.692, p < .001$ ); además, resulta significativa la interacción entre violencia hacia la pareja y sexo en este mismo estilo de comunicación ( $F_{2,639} = 3.275, p < .05$ ). No se encuentran diferencias significativas en el resto de estilos de comunicación dependiendo del nivel de victimización en violencia de pareja, ni en la interacción entre victimización en la pareja y sexo. Tampoco se encuentran diferencias significativas en la variable sexo.

*Tabla 8.165. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).*

	Variable Dependiente	F	P	$\eta^2$
Victimización pareja	Asertivo	1.912	.149	.006
	Agresivo	17.692	.000	.052
	Pasivo	.424	.655	.001
Sexo	Asertivo	.019	.891	.000
	Agresivo	1.686	.195	.003
	Pasivo	1.622	.203	.003
Victimización pareja* Sexo	Asertivo	.938	.392	.003
	Agresivo	3.275	.038	.010
	Pasivo	.555	.574	.002

Al haber resultado significativa la interacción entre la victimización sufrida en la pareja y el sexo en la variable de estilo comunicación *Agresivo* se analiza esta interacción. Así, en el gráfico 8.19 se muestran las medias en estilo de comunicación *Agresivo* de chicos y chicas con diferente nivel de victimización en la pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja y los que son víctimas de forma ocasional. En ambos grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en el estilo de comunicación *Agresivo*. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el caso de aquellos adolescentes que son víctimas de violencia de pareja de forma frecuente.

Gráfico 8.19. Interacción entre victimización de pareja y sexo. Estilo interpersonal Agresivo.



#### 8.5.2.9. Comunicación entre padres e hijos

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Comunicación abierta con la madre*, *Problemas de comunicación con la madre*, *Comunicación abierta con el padre* y *Problemas de comunicación con el padre* en función de los tres grupos de contraste establecidos en victimización en la pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización en la pareja (Lambda de Wilks= .917;  $F_{8,1176} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .957;  $F_{4,588} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .990;  $F_{8,1176} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.166). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de victimización en la pareja difieren en *Comunicación Abierta con la madre* ( $F_{2,591}=4.438$ ,  $p < .05$ ), *Problemas de Comunicación con la Madre* ( $F_{2,591}=14.925$ ,  $p < .001$ ), *Comunicación Abierta con el Padre*

( $F_{2,591}=9.265$ ,  $p < .001$ ) y en *Problemas de Comunicación con el Padre* ( $F_{2,591}=6.890$ ,  $p < .01$ ), y que chicos y chicas difieren en *la Comunicación Abierta con la Madre* ( $F_{1,591}=7.081$ ,  $p < .01$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.166. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación abierta con la madre y el padre y problemas de comunicación con la madre y el padre en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Com. Abierta Madre	4.438	.012	.015
	Probl. Comun. Madre	14.925	.000	.048
	Com. Abierta Padre	9.265	.000	.030
	Probl. Comun. Padre	6.890	.001	.023
Sexo	Com. Abierta Madre	7.081	.008	.012
	Probl. Comun. Madre	1.143	.285	.002
	Com. Abierta Padre	2.284	.131	.004
	Probl. Comun. Padre	2.449	.118	.004
Victimización pareja * Sexo	Com. Abierta Madre	.424	.655	.001
	Probl. Comun. Madre	.688	.503	.002
	Com. Abierta Padre	.240	.786	.001
	Probl. Comun. Padre	.061	.941	.000

Puesto que existen efectos principales significativos tanto del nivel de victimización en violencia de pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de la comunicación familiar, se analizarán a continuación estos resultados. En las tablas 8.167 y 8.168 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la comunicación familiar en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.167 se aportan estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su grado de victimización de violencia de pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia como los adolescentes que no sufren victimización en la pareja presentan una mayor *Comunicación Abierta con la Madre* que los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente. En cambio, no se aprecian diferencias significativas entre el resto de niveles de victimización. También se observa cómo los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente presentan menor *Comunicación Abierta con el Padre* que los adolescentes que no son víctimas de sus parejas y los que lo son de forma ocasional, no existiendo diferencias significativas en *Comunicación Abierta con el*

*Padre* entre los adolescentes que no sufren victimización y los que la sufren de forma ocasional. Respecto de los *Problemas de Comunicación con la Madre*, sí se aprecian, sin embargo, diferencias significativas también entre los adolescentes que no sufren victimización y los que la sufren de forma ocasional, siendo mayores los *Problemas de Comunicación con la Madre* de los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente. En el caso de los *Problemas de Comunicación con el Padre* se observa como los adolescentes que no sufren victimización por su pareja presentan menores *Problemas de Comunicación con el Padre* que los que sufren victimización de forma ocasional y frecuente, no existiendo diferencias entre los adolescentes que son víctimas de forma frecuente y ocasional.

Tabla 8.167. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre, problemas de comunicación con la madre, comunicación abierta con el padre y problemas de comunicación con el padre en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Com. Abierta Madre	44.14 (8.96) a	42.12 (9.38)	40.41 (10.90) b
Probl. Comun. Madre	20.26 (6.03) c	22.28 (5.61) b	24.49 (5.84) a
Com. Abierta Padre	40.25 (9.98) a	38.11 (9.95) a	34.13 (11.09) b
Probl. Comun. Padre	20.75 (6.09) b	22.67 (5.70) a	23.16 (5.48) a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.168 puede observarse que las chicas muestran mayor *Comunicación Abierta con la Madre* que los chicos.

Tabla 8.168. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Com. Abierta Madre	41.48 (10.05)	43.42 (8.90)

#### 8.5.2.10. Calidad de la relación con el profesor

Se utilizó un análisis multivariante para analizar las diferencias en *Calidad de la relación con el profesor*, entre los tres grupos establecidos en victimización sufrida en la pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los

resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de victimización sufrida en la pareja en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{2,639}=6.182, p<.01$ ). En cambio, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{1,639}=1.037, p>.05$ ). Y tampoco se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.169. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable calidad de la relación con el profesor en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	6.182	.002	.019
Sexo	1.037	.309	.002
Victimización pareja * Sexo	.044	.957	.000

En la tabla 8.170 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Calidad de la relación con el profesor*, en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización sufrida en la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no sufren victimización en la pareja tienen mayor *Calidad de la relación con el profesor* que los adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma ocasional y frecuente. En cambio, no se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes que sufren victimización de forma ocasional y frecuente.

Tabla 8.170. Medias (desviaciones típicas) en calidad de la relación con el profesor en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Relación con el profesor	15.87 (2.18)a	15.19 (2.35)b	14.94 (2.37)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.5.2.11. Violencia dirigida hacia los iguales

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Agresión Manifiesta* y *Agresión Relacional hacia los iguales* en función de los tres grupos de contraste establecidos en victimización en la pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”) y en función del

sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización sufrida en la pareja (Lambda de Wilks= .907;  $F_{4,1300} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .975;  $F_{2,650} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .995;  $F_{4,1300} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.171). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de victimización en la pareja difieren en *Agresión Manifiesta hacia los iguales* ( $F_{2,651} = 27.853$ ,  $p < .001$ ) y en *Agresión Relacional hacia los iguales* ( $F_{2,651} = 15.781$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en *la Agresión Manifiesta hacia los iguales* ( $F_{1,651} = 10.214$ ,  $p < .01$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

*Tabla 8.171. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables agresión manifiesta y agresión relacional hacia los iguales en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).*

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Agresión Manifiesta	27.853	.000	.079
	Agresión Relacional	15.781	.000	.046
Sexo	Agresión Manifiesta	10.214	.001	.015
	Agresión Relacional	.371	.543	.001
Victimización pareja * Sexo	Agresión Manifiesta	1.731	.178	.005
	Agresión Relacional	.628	.534	.002

Al observarse efectos principales significativos tanto del nivel de victimización en la pareja como del sexo del adolescente en algunas dimensiones de la violencia hacia los iguales, se pasará a analizar estos resultados. En primer lugar, en las tablas 8.172 y 8.173 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la violencia dirigida hacia los iguales en las que se han obtenido diferencias significativas. En la tabla 8.172 se muestran estos datos en relación con los tres grupos de adolescentes establecidos según su grado de victimización en la pareja. Puesto que son tres los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma

frecuente y ocasional presentan mayor nivel de *Agresión Relacional* que los adolescentes que no sufren victimización en la pareja, existiendo además, diferencias significativas también entre los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente y los que la sufren de forma ocasional, siendo mayores los niveles de *Agresión Relacional* de los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente.

Respecto de la *Agresión Manifiesta*, los adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma frecuente muestran también puntuaciones en esta variable significativamente superiores a los otros dos grupos; mientras que no se aprecian diferencias significativas en agresión manifiesta hacia los iguales entre los adolescentes que no sufren victimización y los que la sufren de forma ocasional.

*Tabla 8.172. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta y relacional dirigida hacia los iguales en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes*

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Agresión Manifiesta	16.85(4.20) b	17.42 (3.53) b	20.71 (5.67) a
Agresión Relacional	16.30 (3.65) c	17.55 (3.40) b	18.83 (4.23) a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.173 puede observarse que los chicos muestran mayor *Agresión Manifiesta hacia los iguales* que las chicas.

*Tabla 8.173. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta en función del sexo de los adolescentes*

	Chicos	Chicas
Agresión Manifiesta	18.43 (4.39)	16.94 (3.87)

#### 8.5.2.12. *Victimización escolar*

Se llevó a cabo un MANOVA 3 x 2 para analizar las posibles diferencias en *Victimización escolar* entre los tres grupos establecidos en función de su victimización en su relación de pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”), entre chicos y chicas y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización sufrida en la pareja (Lambda de Wilks= .943;  $F_{6,1280} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .921;



$F_{3,640} < .001$ ), pero no fue significativa en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .985;  $F_{6,1280} > .05$ ).

En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los adolescentes con diferente nivel de victimización en la pareja difieren en *Victimización Escolar Relacional* ( $F_{2,642} = 12.839$ ,  $p < .001$ ), *Victimización Escolar Física* ( $F_{2,642} = 15.540$ ,  $p < .001$ ) y *Victimización Escolar Verbal* ( $F_{2,642} = 14.709$ ,  $p < .001$ ); y que también existen diferencias significativas en *Victimización Escolar Física* ( $F_{1,642} = 23.959$ ,  $p < .001$ ) entre chicos y chicas. Pero, no se observan diferencias significativas en *Victimización Escolar Relacional* ( $F_{1,642} = 2.581$ ,  $p > .05$ ) y *Victimización Escolar Verbal* ( $F_{1,642} = .325$ ,  $p > .05$ ) entre chicos y chicas, y tampoco en la interacción entre la victimización en la pareja y el sexo.

Tabla 8.174. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización escolar relacional, física y verbal en función del nivel de victimización de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Victimización Relacional	12.839	.000	.038
	Victimización Física	15.540	.000	.046
	Victimización Verbal	14.709	.000	.044
Sexo	Victimización Relacional	2.581	.109	.004
	Victimización Física	23.959	.000	.036
	Victimización Verbal	.325	.569	.001
Victimización pareja * Sexo	Victimización Relacional	1.593	.204	.005
	Victimización Física	1.006	.366	.003
	Victimización Verbal	.154	.858	.000

Al observarse la existencia de efectos principales tanto del nivel de victimización como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de la victimización entre iguales, se analizan estos resultados. Así, en primer lugar, en la tabla 8.175 se ofrecen los datos relativos a la media y desviación típica de los tres grupos establecidos en función de su grado de victimización en la pareja; incluyendo también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas.

En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma frecuente y ocasional presentan mayor *Victimización Relacional* que los que no sufren victimización en su pareja, y además se observa como los adolescentes que son victimizados de forma frecuente presentan mayor nivel de *Victimización Relacional* que los sufren victimización forma ocasional. También se observa como los

adolescentes que sufren victimización de forma frecuente presentan mayor nivel de *Victimización Física* que los adolescentes que no sufren victimización y los que la sufren de forma ocasional, pero no hay diferencias significativas entre los adolescentes que no sufren victimización y los que la sufren de manera ocasional en esta variable. Respecto a la *Victimización Verbal* se aprecia que los adolescentes que no sufren victimización presentan menor *Victimización Verbal* que los adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma frecuente y ocasional, y además se observa como los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente presentan mayor nivel de *Victimización Verbal* que los que sufren victimización en la pareja de forma ocasional.

Tabla 8.175. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar relacional, física y verbal en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Victimización Relacional	14.85 (5.45) c	16.17 (4.90) b	18.60 (5.70) a
Victimización Física	4.83 (1.26) b	5.04 (1.45) b	5.97 (1.80) a
Victimización Verbal	9.73 (3.22) c	10.55 (2.89) b	11.97 (3.17) a

a > b > c,  $p < .001$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.176 puede observarse que los chicos muestran mayor *Victimización Física* que las chicas.

Tabla 8.176. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar física en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Victimización Física	5.40 (1.73)	4.81 (1.15)

### 8.5.2.13. Violencia hacia la pareja

Se realizó posteriormente un MANOVA 3 x 2 para analizar las diferencias en *Violencia hacia la Pareja Física, Verbal-emocional y Relacional* en función de los tres grupos de adolescentes con mayor o menor nivel victimización en la pareja (“sin victimización”, “victimización ocasional” y “victimización frecuente”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .892;  $F_{3,646} < .001$ ), entre los tres grupos establecidos en función de su nivel de victimización en la pareja (Lambda de

Wilks= .535;  $F_{6,1292} < .001$ ) y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .922;  $F_{6,1292} < .001$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en *Violencia hacia la pareja Relacional* ( $F_{1,648} = 32.680$ ,  $p < .001$ ) y en *Violencia hacia la pareja Verbal-emocional* ( $F_{1,648} = 4.267$ ,  $p < .05$ ); y que los adolescentes con diferente nivel de victimización en la pareja difieren en *Violencia hacia la pareja Relacional* ( $F_{2,648} = 59.383$ ,  $p < .001$ ), *Violencia hacia la pareja Verbal-emocional* ( $F_{2,648} = 241.553$ ,  $p < .001$ ) y *Violencia hacia la pareja Física* ( $F_{2,648} = 74.564$ ,  $p < .001$ ). Además, respecto de la variable *Violencia Relacional hacia la pareja* resulta significativa la interacción entre el nivel de victimización y el sexo de los adolescentes ( $F_{2,648} = 16.685$ ,  $p < .001$ ). En cambio, no son significativas las diferencias entre chicos y chicas en *Violencia Física hacia la pareja*, ni el resto de interacciones analizadas.

Tabla 1.877. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización en la pareja relacional, verbal-emocional y física en función de victimización de la violencia hacia la pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente), del sexo (chico y chica) y de la interacción entre ambas variables (victimización pareja\*sexo).

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja	Violencia Relacional	59.383	.000	.155
	Violencia verb-emocional	241.553	.000	.427
	Violencia Física	74.564	.000	.187
Sexo	Violencia Relacional	32.680	.000	.048
	Violencia verb-emocional	4.267	.039	.007
	Violencia Física	1.078	.299	.002
Victimización pareja* Sexo	Violencia Relacional	16.685	.000	.049
	Violencia verb-emocional	1.514	.221	.005
	Violencia Física	2.842	.059	.009

Puesto que en las variables de *Violencia Verbal-emocional* y *Violencia Física*, no hay efectos de la interacción, y sí efectos principales del nivel de victimización del adolescente, se analizan y comparan las medias en estas variables en los tres grupos. También, en el caso de la variable *Violencia Verbal-emocional* se han observado diferencias entre chicos y chicas, que también serán comentadas. Finalmente, se analizará la interacción entre victimización de pareja y sexo en relación con la variable *Violencia Relacional*.

A continuación, en la tabla 1.878 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Violencia hacia la pareja Verbal-emocional* y *Violencia hacia la pareja Física* en los tres grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización. En esta

tabla podemos observar que los adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma frecuente y ocasional presentan mayor nivel de *Violencia hacia la pareja Verbal* que los adolescentes que no sufren victimización en la pareja, existiendo además, diferencias significativas también entre los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente y los que la sufren de forma ocasional, siendo mayores los niveles de *Violencia hacia la pareja Verbal* de los adolescentes que sufren victimización de forma frecuente. Respecto de la *Violencia hacia la pareja Física*, los adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma frecuente muestran también puntuaciones en esta variable significativamente superiores a los otros dos grupos; mientras que no se aprecian diferencias significativas en violencia física hacia entre los adolescentes que no sufren victimización y los que la sufren de forma ocasional.

Tabla 1.878. Medias (y desviaciones típicas) en violencia hacia la pareja verbal-emocional y física en función del nivel de victimización de violencia de pareja (sin victimización, victimización ocasional y victimización frecuente) sufrida por los adolescentes

	Sin victimización	Victimización ocasional	Victimización frecuente
Violencia pareja Verbal	10.64 (1.50) c	14.26 (3.49) b	20.58 (5.17) a
Violencia pareja Física	4.13 (0.72) b	4.39 (1.15) b	6.31 (2.58) a

a > b > c,  $p < .001$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias entre chicos y chicas en *Violencia Verbal-emocional* en la siguiente tabla se muestran sus medias en esta variable. En dicha tabla podemos observar que las chicas muestran mayor *Violencia de pareja verbal* que los chicos.

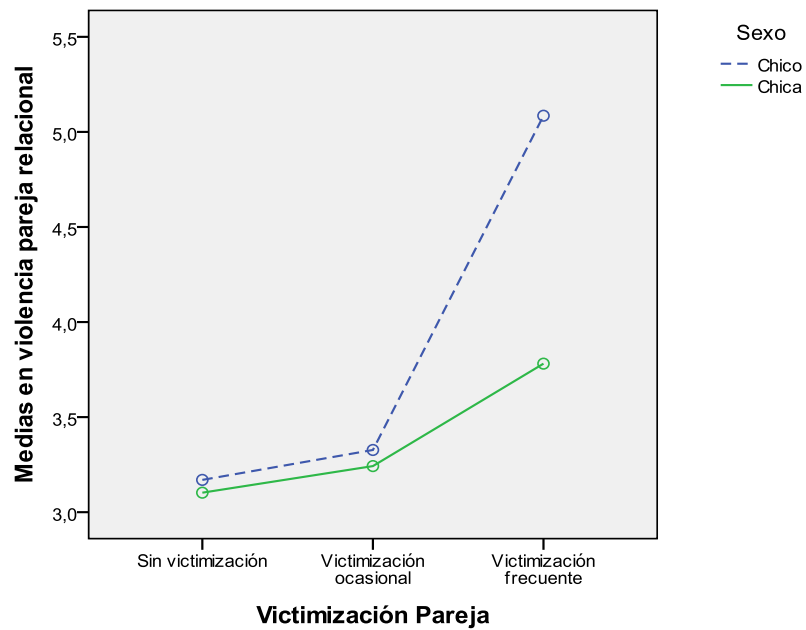
Tabla 1.879. Medias (y desviaciones típicas) en violencia de pareja verbal-emocional en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Violencia pareja verbal	13.56 (4.55)	14.41 (4.24)

Finalmente, al haber resultado significativa la interacción entre el nivel de victimización y el sexo del adolescente en la variable de *Violencia hacia la pareja Relacional*, se analizará esta interacción. Así, en el gráfico 8.20 se muestran las medias en *Violencia hacia la pareja Relacional* de chicos y chicas con diferente nivel de victimización en la pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que sufren victimización en la pareja de forma frecuente. En este grupo, la media de los chicos es

significativamente superior a la de las chicas en *Violencia hacia la pareja Relacional*. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el caso de aquellos adolescentes que no sufren victimización en la pareja y los que la sufren de forma ocasional.

Gráfico 8.20. Interacción entre victimización de pareja y sexo. *Violencia de pareja relacional*



**8.5.2.14. Resumen de las características psicosociales de los adolescentes víctimas de violencia de pareja**

	Frecuencia de victimización en las relaciones de pareja			Sexo		Interacción ambas variables
	sin victimización	ocasional	frecuente	chicos	chicas	
Autoconcepto académico	a	a	b			
Autoconcepto social				x		
Autoconcepto emocional	a	b	b	x		
Autoconcepto familiar	a	a	b			
Autoconcepto físico				x		
Empatía emocional					x	
Empatía cognitiva	a	b			x	
Ánimo depresivo	c	b	a		x	
Evaluación de la red social	a	a	b			
Soledad Emocional	b	b	a			
Satisfacción con la vida	a	a	b			
Sexismo Hostil	c	b	a	x		
Sexismo Benevolente	b		a	x		
Actitud autoridad institucional	a	b	c			
Actitud transgresión normas	c	b	a			
Asertivo						
Agresivo						x
Pasivo						
Com. Abierta Madre	a		b		x	
Problemas Com. Madre	c	b	a			
Com. Abierta Padre	a	a	b			
Problemas Com. Padre	b	a	a			
Relación Profesor	a	b	b			
Agresión iguales manifiesta	b	b	a	x		
Agresión iguales relacional	c	b	a			
Victimización escolar relacional	c	b	a			
Victimización escolar física	b	b	a	x		
Victimización escolar verbal	c	b	a			
Violencia de la pareja relacional						x
Violencia de la pareja física	b	b	a			
Violencia de la pareja verbal-emocional	c	b	a		x	

Diferencias en función de la frecuencia de victimización en la pareja:  
 $a > b > c$ ,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.  
 Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación  
 Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

### 8.5.3. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA DE PAREJA BIDIRECCIONAL

Para analizar las diferencias en las características psicosociales de los adolescentes en función de su tipo de implicación en la violencia de pareja, se establecieron cinco grupos de contraste: adolescentes implicados en agresiones mutuas frecuentes (aquellos cuyas puntuaciones fueron superiores a la media más 1 *DT* tanto en violencia ejercida como sufrida), adolescentes implicados en agresiones mutuas ocasionales (adolescentes con puntuaciones superiores a 17, tanto en violencia ejercida como sufrida - lo que indica existencia tanto de agresiones como de victimización, pero con puntuaciones en ambos casos inferiores a la media en 1 *DT*), adolescentes agresores pero no víctimas (puntuaciones superiores a la media en 1 *DT* en violencia de pareja, pero puntuaciones inferiores a este punto de corte en victimización), adolescentes víctimas de violencia de pareja no agresores (puntuaciones superiores a la media en 1 *DT* en victimización de pareja, pero puntuaciones inferiores a este punto de corte en violencia) y, por último, adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia de pareja (adolescentes cuyas puntuaciones fueron 17 tanto en la escala de violencia como en la de victimización de pareja, es decir, que respondieron “nunca” a todos los ítems de ambas escalas). En la tabla 8.180 se muestran los datos relativos a la distribución de los adolescentes en estos cinco grupos.

*Tabla 8.180. Distribución de los adolescentes en función del sexo y de su diferente implicación en la violencia de pareja*

	No implicados	Víctimas no agresores	Agresiones mutuas ocasionales	Agresores no víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Chico	76	22	134	9	26
Chica	50	15	205	15	19
Total	126	37	339	24	45

En la tabla previa se puede apreciar que la mayoría de los adolescentes se sitúan en el grupo de “agresiones mutuas ocasionales”, siendo en este grupo sensiblemente superior el número de chicas. Se observa, por el contrario, un número menor de chicas que se perciben “no implicadas” en ninguna forma de violencia (ni como agresoras ni como víctimas); y es también menor el número de chicas que se integran en el grupo de relaciones de pareja caracterizadas por “agresiones mutuas frecuentes”. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado de Pearson= 21.843 ( $p < .001$ ) y de la prueba V de Cramer=

.196 ( $p < .001$ ) indican que estas diferencias entre chicos y chicas son significativas. Puesto que la mayoría de las relaciones de pareja entre adolescentes son heterosexuales, estos resultados podrían indicar diferencias en la percepción que chicos y chicas tienen sobre determinados comportamientos que tienen lugar en su relación de pareja, tal y como ha sido sugerido en algunas investigaciones previas (Foshee y Reyes, 2011; Leen et al., 2013). Por otra parte, y aunque estos resultados puedan vincularse a diferentes percepciones, el tipo de relación de pareja que el adolescente vive y su percepción de ésta es muy probable que se relacione con su bienestar psicosocial.

Con el fin de analizar las posibles diferencias entre estos adolescentes en algunas características psicosociales indicativas de su ajuste y bienestar (autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor), se realizaron diversos MANOVAs. También, se llevaron a cabo varios MANOVAs para analizar sus posibles diferencias en violencia y victimización entre iguales. Estos resultados se describen seguidamente.

#### **8.5.3.1. Autoconcepto**

En la tabla 8.181 se presentan los resultados del MANOVA realizado con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja (implicados en agresiones mutuas frecuentes, implicados en agresiones mutuas ocasionales, agresores pero no víctimas, víctimas pero no agresores y adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia de pareja), en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos en función de las diferentes implicaciones en la violencia de pareja (Lambda de Wilks = .854;  $F_{20,1808} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .862;  $F_{5,545} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .941;  $F_{20,1808} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.181). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de implicación en la violencia de pareja difieren



en *Autoconcepto académico* ( $F_{4,549}=6.700$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto social* ( $F_{4,549}=5.424$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{4,549}=2.097$ ,  $p < .05$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{4,549}=10.045$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto físico* ( $F_{4,549}=1.971$ ,  $p < .05$ ), y que chicos y chicas difieren en *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,549}=36.805$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{1,549}=34.953$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.181. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	A. Académico	6.700	.000	.047
	A. Social	5.424	.000	.038
	A. Emocional	2.097	.080	.015
	A. Familiar	10.045	.000	.068
	A. Físico	1.971	.098	.014
Sexo	A. Académico	2.686	.102	.005
	A. Social	.582	.446	.001
	A. Emocional	36.805	.000	.063
	A. Familiar	2.668	.103	.005
	A. Físico	34.953	.000	.060
Tipo de violencia * Sexo	A. Académico	.978	.419	.007
	A. Social	1.415	.228	.010
	A. Emocional	3.182	.013	.023
	A. Familiar	1.678	.154	.012
	A. Físico	.664	.617	.005

Puesto que, en las variables de *Autoconcepto Académico*, *Social* y *Familiar* no hay efectos de la interacción, y sí efectos principales en los diferentes tipos de violencia de pareja, se analizan y comparan las medias en estas variables en los cinco grupos. Por otra parte, se analizarán también las diferentes entre chicos y chicas en *Autoconcepto Físico*. Finalmente, se analizará la interacción entre los tipos violencia y sexo en relación con la variable *Autoconcepto Emocional*, puesto que en esta variable se ha constatado una interacción significativa.

A continuación, en la tabla 8.182 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Autoconcepto Académico*, *Social*, *Familiar* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de los tipos de violencia de pareja. En esta tabla podemos observar que los adolescentes que no presentan violencia ni victimización en la pareja tienen mayor *Autoconcepto Académico* que los que son víctimas que no agreden y que los que presentan agresiones mutuas frecuente. Asimismo, los adolescentes que son víctimas y que no agreden presentan menor *Autoconcepto Académico* que los que

presentan agresiones mutuas moderadas. Asimismo, los adolescentes que presentan agresiones mutuas hacia la pareja tienen un menor *Autoconcepto familiar* que los adolescentes que no son víctimas ni agresores y los que presentan agresiones mutuas moderadas. A su vez, los adolescentes que no son víctimas ni agresores y los que cometen agresiones mutuas moderadas presentan un mayor *Autoconcepto Familiar* que los que son víctimas pero no agreden a su pareja. Respecto al *Autoconcepto Social*, los resultados de las comparaciones de medias no señalan ninguna diferencia significativa.

Tabla 8.182. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto familiar en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Autoconcepto académico	65.42 (21.64)a	47.84 (22.22)b	59.03 (21.66)a	53.33 (18.86)	53.99 (20.95)b
Autoconcepto social	72.98 (16.08)	71.28 (16.82)	77.24 (14.07)	69.16 (16.47)	73.20 (16.02)
Autoconcepto familiar	85.66 (15.37)a	70.86 (20.73)b	82.75 (15.81)a	76.30 (20.00)	73.77 (21.88)

a > b, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

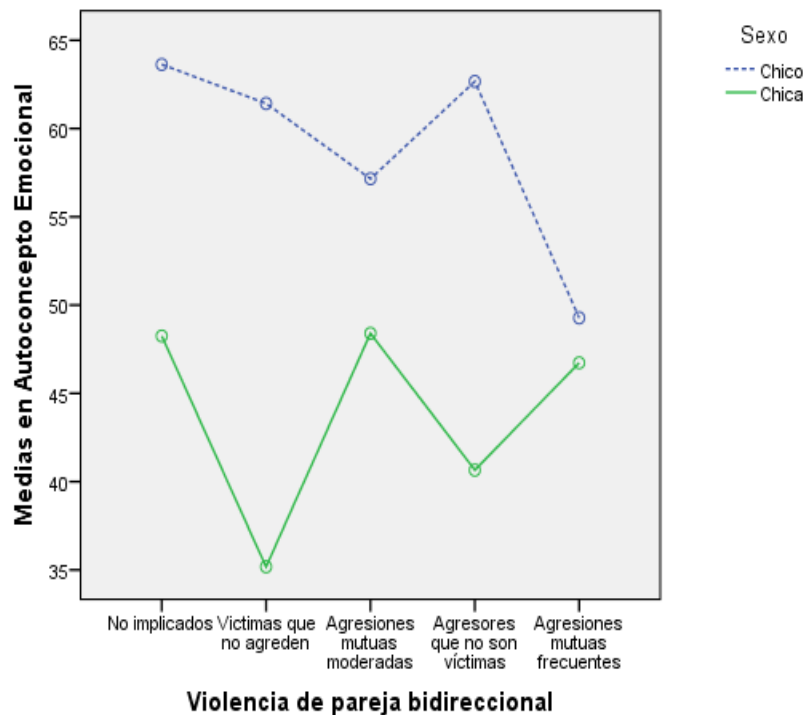
Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.183 puede observarse que los chicos muestran mayor *Autoconcepto emocional* y mayor *Autoconcepto físico* que las chicas.

Tabla 8.183. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto emocional y autoconcepto físico en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Autoconcepto emocional	58.73 (18.04)	47.26 (19.27)
Autoconcepto físico	70.92 (16.89)	56.38 (19.89)

Finalmente, al resultar significativa la interacción entre el tipo de violencia y el sexo del adolescente en la variable de *Autoconcepto Emocional* se analizará esta interacción. Así, en el gráfico 8.21 se muestran las medias en *Autoconcepto Emocional* de chicos y chicas con diferente tipo de violencia de pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que presentan agresiones mutuas moderadas y frecuentes. En ambos grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el resto de tipos de violencia de pareja establecidos.

Gráfico 8.21. Interacción entre tipos de violencia en la pareja y sexo. Autoconcepto emocional



### 8.5.3.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja (agresiones mutuas frecuentes, agresiones mutuas ocasionales, agresores pero no víctimas, víctimas no agresores y no implicados en ninguna forma de violencia de pareja); y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de estos análisis indicaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .913;  $F_{2,554} < .001$ ), pero no entre los cinco grupos establecidos en función del tipo de violencia de pareja (Lambda de Wilks = .980;  $F_{8,1108} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .981;  $F_{8,1108} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,555} = 53.14$ ,  $p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva* ( $F_{1,555} = 13.45$ ,  $p < .001$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en *Empatía emocional* y en *Empatía cognitiva* entre los cinco grupos en función de la violencia

bidireccional en la pareja, ni tampoco la interacción entre esta variable y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.184. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables empatía emocional y empatía cognitiva en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	Empatía emocional	.449	.773	.003
	Empatía cognitiva	2.384	.050	.017
Sexo	Empatía emocional	53.14	.000	.087
	Empatía cognitiva	13.45	.000	.024
Tipo de violencia * Sexo	Empatía emocional	.907	.459	.006
	Empatía cognitiva	.029	.169	.012

Al haberse constatado efectos principales en el sexo del adolescente en relación con las dos dimensiones de la empatía, se analizan estos resultados. En la tabla 8.185 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.185. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional y empatía cognitiva en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.88(5.96)	42.04(5.66)
Empatía cognitiva	34.58 (5.17)	37.05 (5.33)

### 8.5.3.3. *Ánimo depresivo*

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Ánimo depresivo*, entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja, entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los cinco grupos establecidos en *Ánimo depresivo* ( $F_{4,543} = 7.980$ ,  $p < .001$ ). También, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,543} = 24.687$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.186. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable ánimo depresivo en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	7.980	.000	.043
Sexo	24.687	.000	.056
Tipo de violencia * Sexo	1.234	.295	.009

En la tabla 8.187 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo*, en los cinco grupos de adolescentes establecidos. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no son víctimas ni agresores de violencia de pareja tienen menor *Ánimo depresivo* que el resto de grupos de adolescentes, y también se observa como los adolescentes que son víctimas de violencia de pareja que no agreden tiene mayor ánimo depresivo que los adolescentes que presentan agresiones mutuas moderadas hacia la pareja.

Tabla 8.187. Medias (desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).

	No implicados	Victimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Ánimo depresivo	13.00 (4.48)b	16.91 (4.92)a/ c	14.49 (4.37)a/ d	16.04(4.53)a	15.69(3.94)a

a > b, c > d; p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla puede observarse que las chicas presentan un *Ánimo depresivo* significativamente mayor que los chicos.

Tabla 8.188. Medias (y desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.37 (3.95)	15.4(4.76)

#### 8.5.3.4. Soledad

Mediante MANOVA 5 x 2 se analizaron las diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja, entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los

grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia de pareja (Lambda de Wilks=.912;  $F_{12,1431} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .942;  $F_{3,541} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .973;  $F_{12,1431} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en el tipo de agresiones en violencia de pareja en *Evaluación Subjetiva de la Red social* ( $F_{4,543} = 5.504$ ,  $p < .01$ ) y en *Soledad Emocional* ( $F_{4,543} = 6.388$ ,  $p < .001$ ); pero no entre chicos y chicas ni en la interacción ambas variables.

Tabla 8.189. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	Evaluación red social	5.054	.001	.036
	Soledad emocional	6.388	.000	.045
Sexo	Evaluación red social	.717	.398	.001
	Soledad emocional	.190	.663	.000
Tipo de violencia*	Evaluación red social	.872	.481	.006
Sexo	Soledad emocional	1.349	.251	.010

Al constatarse efectos principales en función de los diferentes tipos de agresiones en la pareja se analizan estos resultados. En este sentido, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la soledad en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.190 se aportan estos datos en relación con los cinco grupos de adolescentes establecidos en función del tipo de violencia de pareja. Puesto que son cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla 8.190 se aprecia cómo los adolescentes que presentan agresiones mutuas moderadas tienen una evaluación de la red social más positiva que los adolescentes victimizados que no agreden, y que los adolescentes implicados en agresiones mutuas frecuentes. Respecto a la soledad emocional, los adolescentes victimizados que no agreden muestran mayor soledad que los adolescentes que no son agresores ni víctimas y que los que presentan agresiones mutuas moderadas.

Tabla 8.190. Medias (y desviaciones típicas) en evaluación de la red social y en soledad emocional en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Evaluación red social	28.22(5.29)	26.38 (5.55)b	29.00 (4.31)a	27.37 (3.76)	26.64 (4.89)b
Soledad emocional	20.92 (5.99)b	24.35(5.22)a	21.10 (5.24)b	24.00 (4.98)	23.52 (4.69)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.5.3.5. Satisfacción con la vida

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Satisfacción con la Vida*, entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja, entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente tipo de violencia hacia la pareja en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{4,559} = 10.417$ ,  $p < .001$ ). Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{1,559} = 3.273$ ,  $p > .05$ ). Tampoco se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.191. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Tipos de violencia	10.417	.000	.069
Sexo	3.273	.071	.006
Tipos de violencia* Sexo	1.017	.396	.007

En la siguiente tabla se aprecia que los adolescentes que no son víctimas ni agresores de violencia de pareja presentan mayor *Satisfacción con la Vida* que aquellos adolescentes que son víctimas que no agreden y que los que presentan agresiones mutuas frecuentes. También se observa que los adolescentes que presentan agresiones mutuas frecuentes tienen menor *Satisfacción con la Vida* que los que presentan agresiones mutuas moderadas. Por otra parte, los adolescentes que indican agresiones mutuas moderadas muestran mayor *Satisfacción con la Vida* que los que son víctimas y

no agreden. No se observan diferencias significativas en *Satisfacción con la Vida* entre los adolescentes no implicados y los que indican agresiones mutuas de forma ocasional.

Tabla 8.192. Medias (desviaciones típicas) en satisfacción con la vida en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Satisfacción con la vida	18.34 (4.11)a	15.05 (3.74)b	17.91 (3.84)a	16.62 (4.49)	15.36 (3.85)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.5.3.6 Actitudes sexistas

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja (agresiones mutuas frecuentes, agresiones mutuas ocasionales, agresores pero no víctimas, víctimas no agresores y adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia de pareja); en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .944;  $F_{2,549} < .001$ ), entre los cinco grupos establecidos en función del tipo de violencia de pareja (Lambda de Wilks= .939;  $F_{8,1098} < .001$ ), pero no en la interacción.

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,550} = 31.353, p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{1,550} = 5.892, p < .05$ ), y también cómo los adolescentes con diferentes tipos de violencia en la pareja difieren tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{4,550} = 8.039, p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{4,550} = 3.681, p < .01$ ). No son significativas las diferencias en la interacción entre estas variables y el sexo de los adolescentes.



Tabla 8.193. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipos de violencia	Sexismo Hostil	8.039	.000	.055
	Sexismo Benevolente	3.681	.006	.026
Sexo	Sexismo Hostil	31.353	.000	.054
	Sexismo Benevolente	5.892	.016	.011
Tipos de violencia * Sexo	Sexismo Hostil	1.234	.295	.009
	Sexismo Benevolente	1.565	.182	.011

En la tabla 8.194 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Benevolente*, en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función del tipo de violencia de pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que son víctimas de violencia de pareja pero que no agreden a su pareja presentan un mayor *Sexismo Hostil* que los adolescentes que no son víctimas ni agresores, los implicados en agresiones mutuas moderadas y agresiones mutuas frecuentes. Por otra parte, los adolescentes que son víctimas pero que no agreden a su pareja muestran también mayor *Sexismo Benevolente* que los adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia y los implicados en agresiones mutuas moderadas.

Tabla 8.194. Medias (desviaciones típicas) en *sexismo* en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Sexismo Hostil	28.02 (10.04)b	37.08 (9.68)a	30.19 (9.76)b	32.45 (11.24)	29.46 (9.97)b
Sexismo Benevolente	35.42 (11.08)b	42.28 (7.12)a	36.23 (9.98)b	36.04 (11.08)	36.06 (12.11)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.195 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en ambas dimensiones del *sexismo*.

Tabla 8.195 Medias (y desviaciones típicas) en *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	33.98 (9.96)	26.85 (8.95)
Sexismo Benevolente	38.54 (9.75)	34.54 (10.58)

### 8.5.3.7. Actitudes hacia la autoridad

Mediante un MANOVA 5 x 2 se analizaron las diferencias en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* en los cinco grupos de adolescentes establecidos según su diferente tipo de implicación en la violencia de pareja, en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente tipo de violencia en la pareja (Lambda de Wilks= .899;  $F_{8,1084} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks .992;  $F_{2,542} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .984;  $F_{8,1084} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.196). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferente tipo de violencia en la pareja difieren en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* ( $F_{4,543}=10.612$ ,  $p < .001$ ) y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{4,543}=6.320$ ,  $p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto al sexo ni a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.196. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *actitud positiva hacia la transgresión de norma* en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	Actitud institucional	10.612	.000	.073
	Actitud transgresión	6.320	.000	.044
Sexo	Actitud institucional	1.610	.205	.003
	Actitud transgresión	2.286	.131	.004
Tipo de violencia* Sexo	Actitud institucional	1.673	.155	.012
	Actitud transgresión	.507	.731	.004

Al haberse constatado efectos principales en función del diferente tipo de implicación en la violencia de pareja en las dos dimensiones de la actitud hacia la autoridad y la transgresión de normas, se analizan estos resultados. En la tabla 8.197 se presentan las medias y desviaciones típicas de ambas dimensiones en los cinco grupos de adolescentes establecidos. Puesto que son cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no son víctimas ni agresores de violencia de pareja presentan mayor *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que son víctimas y

no agreden, y que los implicados en agresiones mutuas moderadas y frecuentes. Por otra parte, los adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia de pareja, ni como víctimas ni como agresores, presentan menor *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* que los adolescentes que presentan agresiones mutuas moderadas y frecuentes.

*Tabla 8.197. Medias (y desviaciones típicas) en actitud positiva hacia la autoridad institucional y en actitud positiva hacia la transgresión de en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).*

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Actitud autoridad	13.70 (3.41)a	11.06 (2.46)b	12.07 (2.96)b	12.00 (3.46)	11.14 (3.44)b
Actitud transgresión	5.70 (2.43)b	6.91 (2.53)	6.54 (2.51)a	7.25 (2.32)	7.57 (2.70)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

#### **8.5.3.8. Estilo de relación interpersonal**

Se realizó un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *los diferentes estilos de relación interpersonal* entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja (agresiones mutuas frecuentes, agresiones mutuas ocasionales, agresores no víctimas, víctimas no agresores y adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia de pareja); entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente tipo de violencia en la pareja (Lambda de Wilks= .894;  $F_{12,1439} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks= .995;  $F_{3,544} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .963;  $F_{12,1439} > .05$ ).

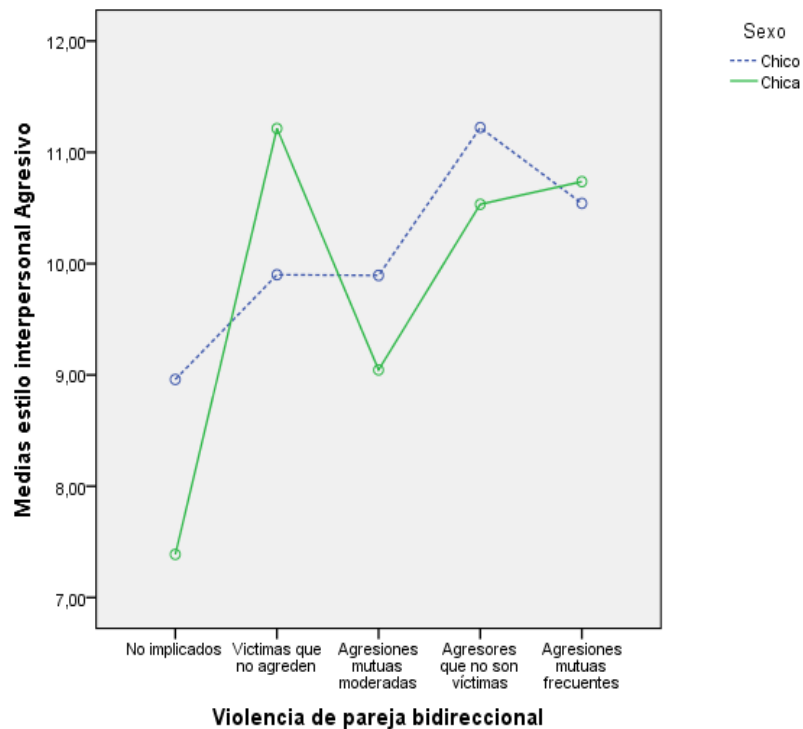
En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los adolescentes con diferente tipo de violencia en la pareja únicamente difieren en el *Estilo de Comunicación Agresivo* ( $F_{2,639} = 12.836$ ,  $p < .001$ ). Además, resulta significativa la interacción entre violencia hacia la pareja y sexo en este mismo estilo de comunicación ( $F_{2,639} = 2.478$ ,  $p < .05$ ). No se encuentran diferencias significativas en el resto de estilos de comunicación dependiendo del tipo de violencia de pareja, ni en la interacción entre violencia y sexo. Tampoco se encuentran diferencias significativas en la variable sexo.

Tabla 8.198. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	Asertivo	.988	.413	.007
	Agresivo	12.836	.000	.086
	Pasivo	1.770	.133	.013
Sexo	Asertivo	.138	.710	.000
	Agresivo	.886	.347	.002
	Pasivo	1.710	.192	.003
Tipo de violencia * Sexo	Asertivo	1.762	.135	.013
	Agresivo	2.478	.043	.018
	Pasivo	.492	.742	.004

Al haber resultado significativa la interacción entre el tipo de violencia en la pareja y el sexo en la variable de estilo de comunicación *Agresivo* se analiza esta interacción. Así, en el gráfico 8.22 se muestran las medias en *Estilo de comunicación Agresivo* de chicos y chicas con diferente tipo de violencia y victimización de pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes no implicados y en los que presentan agresiones mutuas moderadas. En ambos grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el resto de tipos de violencia de pareja establecidos.

Gráfico 8.22. Interacción entre tipos de violencia en la pareja y sexo. Estilo interpersonal agresivo.



### 8.5.3.9. Comunicación entre padres e hijos

Mediante un MANOVA 5 x 2 se analizaron las diferencias en *Comunicación abierta con la madre*, *Problemas de comunicación con la madre*, *Comunicación abierta con el padre* y *Problemas de comunicación con el padre* entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja, en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia y victimización en la pareja (Lambda de Wilks= .877;  $F_{16,1543} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .978;  $F_{4,505} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .980;  $F_{16,1543} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.199). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes tipos de violencia de pareja difieren en *Comunicación Abierta con la madre* ( $F_{4,508}=3.385$ ,  $p < .05$ ), *Problemas de Comunicación con la Madre* ( $F_{4,508}=8.982$ ,  $p < .001$ ), *Comunicación Abierta con el Padre* ( $F_{4,508}=5.806$ ,  $p < .001$ ) y en *Problemas de Comunicación con el Padre* ( $F_{4,508}=6.341$ ,  $p < .01$ ). No se constatan diferencias significativas respecto al sexo de los adolescentes ni a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.199. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación abierta con la madre y el padre y problemas de comunicación con la madre y el padre en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipos de violencia	Com. Abierta Madre	3.385	.010	.026
	Probl. Comun. Madre	8.982	.000	.066
	Com. Abierta Padre	5.806	.000	.044
	Probl. Comun. Padre	6.341	.000	.048
Sexo	Com. Abierta Madre	2.007	.157	.004
	Probl. Comun. Madre	1.386	.240	.003
	Com. Abierta Padre	1.507	.220	.003
	Probl. Comun. Padre	.920	.338	.002
Tipos de violencia * Sexo	Com. Abierta Madre	1.036	.388	.008
	Probl. Comun. Madre	.494	.740	.004
	Com. Abierta Padre	.354	.841	.003
	Probl. Comun. Padre	.301	.878	.002

Al haberse observado la existencia de efectos principales entre los diferentes grupos de violencia de pareja establecidos y todas las dimensiones de la comunicación familiar, se analizarán estos resultados. En la tabla 8.200 se presentan las medias y

desviaciones típicas de las dimensiones de la comunicación familiar en las que se han obtenido diferencias significativas, incluyendo también información sobre las pruebas a posteriori. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no están implicados en violencia de pareja presentan mayor *Comunicación Abierta con la Madre* que los adolescentes que sufren victimización pero que no son agresores en su relación de pareja. También, se observa cómo los adolescentes que no están implicados en violencia de pareja tienen mayor *Comunicación Abierta con el Padre* que los adolescentes que son víctimas pero no agresores y los implicados en agresiones mutuas frecuentes, existiendo también diferencias significativas en *Comunicación Abierta con el Padre* entre los adolescentes implicados en agresiones mutuas moderadas y los que son víctimas de violencia de pareja pero no agreden.

Respecto de los *Problemas de Comunicación con la Madre*, se aprecian diferencias significativas, siendo mayores los *Problemas de Comunicación con la Madre* de los adolescentes que son víctimas, pero no agresores, que cometen agresiones mutuas moderadas y frecuentes y los que son agresores, pero no víctimas. En los *Problemas de Comunicación con el Padre* se observa como los adolescentes que no están implicados en violencia de pareja tienen menores *Problemas de Comunicación con el Padre* que los que están implicados en agresiones mutuas moderadas y los que son agresores, pero no víctimas, a la vez que se observa como los adolescentes implicados en agresiones mutuas moderadas presentan mayores *Problemas de Comunicación con el Padre* que los que son agresores, pero no víctimas.

*Tabla 8.200. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre, problemas de comunicación con la madre, comunicación abierta con el padre y problemas de comunicación con el padre en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).*

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Com. Abierta Madre	44.19 (9.29)a	37.66 (9.82)b	42.44 (9.34)	40.70 (7.79)	42.64 (11.21)
Probl. Comun. Madre	19.86 (6.22)b	24.22 (5.21)a	22.22 (5.68)a	24.87 (4.29)a	24.9 (6.41)a
Com. Abierta Padre	40.87 (10.14)a	32.75 (9.99)b	38.28 (9.90)a	35.13 (7.89)	35.38 (11.81)b
Probl. Comun. Padre	20.30 (6.07)c	23.53 (4.95)	22.46 (5.74)b	26.22 (4.41)a	23.00 (5.94)

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.5.3.10. Calidad de la relación con el profesor

Se llevó a cabo un análisis multivariante para analizar las diferencias en *Calidad de la relación con el profesor*, entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones de los adolescentes en la violencia de pareja, entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente tipo de violencia en la pareja en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{4,546}= 5.825, p<.001$ ). En cambio, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{1,546}=1.478, p> .05$ ). Tampoco se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.201. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable calidad de la relación con el profesor en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	5.825	.000	.041
Sexo	1.478	.225	.003
Tipo de violencia * Sexo	.689	.600	.005

En la tabla 8.202 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Calidad de la relación con el profesor*, en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función del tipo de violencia en la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no son víctimas ni agresores de violencia de pareja tienen mayor *Calidad de la relación con el profesor* que los adolescentes que son víctimas y no agreden a su pareja, y los que presentan agresiones mutuas moderadas.

Tabla 8.202. Medias (desviaciones típicas) en calidad de la relación con el profesor en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Relación con el profesor	16.18 (2.11)a	14.54 (2.34)b	15.19 (2.31)b	14.83 (2.72)	15.16 (2.43)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.5.3.11. Violencia dirigida hacia los iguales

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Agresión Manifiesta* y *Agresión Relacional hacia los iguales* entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja, en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente tipo de violencia en la pareja (Lambda de Wilks= .854;  $F_{8,1114} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .980;  $F_{2,557} < .01$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .995;  $F_{4,1300} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.203). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferente tipo de violencia en la pareja difieren en *Agresión Manifiesta hacia los iguales* ( $F_{4,558} = 18.781$ ,  $p < .001$ ) y en *Agresión Relacional hacia los iguales* ( $F_{4,558} = 11.870$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en *la Agresión Manifiesta hacia los iguales* ( $F_{1,558} = 5.796$ ,  $p < .05$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.203. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables agresión manifiesta y agresión relacional hacia los iguales en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	Agresión Manifiesta	18.781	.000	.119
	Agresión Relacional	11.870	.000	.078
Sexo	Agresión Manifiesta	5.796	.016	.010
	Agresión Relacional	.799	.372	.001
Tipo de violencia *	Agresión Manifiesta	1.195	.312	.008
Sexo	Agresión Relacional	.826	.509	.006

Al haberse constatado efectos principales en el tipo de violencia en la pareja en relación con algunas dimensiones de la violencia dirigida hacia los iguales, se analizan estos resultados. En este sentido, en la tabla 8.204 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la violencia dirigida hacia los iguales en las que se han obtenido diferencias significativas. En concreto, en la tabla 8.204 se aportan estos datos en relación con los cinco grupos de adolescentes establecidos en función del tipo de violencia en la pareja. Puesto que son cinco los grupos comparados,



se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que se agreden mutuamente y de forma frecuente en su relación de pareja presentan mayor nivel de *Agresión Manifiesta* que el resto de grupos establecidos. En cambio, los adolescentes que no son agresores ni víctimas en su relación de pareja presentan menor nivel de *Agresión Relacional* que el resto de grupos de adolescentes, al mismo tiempo se encuentran diferencias significativas entre los adolescentes que presentan agresiones mutuas moderadas y los que presentan agresiones mutuas frecuentes, siendo mayor el nivel de *Agresión Relacional* en los adolescentes que realizan agresiones mutuas frecuentes hacia su pareja.

*Tabla 8.204. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta y relacional dirigida hacia los iguales en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).*

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Agresión Manifiesta	16.83 (4.33)b	18.51 (4.26)b	17.33 (3.50)b	18.75 (3.15)b	22.41 (6.16)a
Agresión Relacional	15.98 (3.50)c/e	17.57 (3.46)	17.50 (3.44)b/d	19.38 (3.11)d	19.80 (4.56)a/d

a > b > c, d > e,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.205 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Agresión Manifiesta* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en *Agresión Manifiesta*.

*Tabla 8.205. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta en función del sexo de los adolescentes*

	Chicos	Chicas
Agresión Manifiesta	18.61 (4.54)	16.98 (3.77)

8.5.3.12. *Victimización escolar*

Mediante un MANOVA 5 x 2 se analizaron las posibles diferencias en *Victimización escolar* entre los cinco grupos de contraste establecidos en función de las diferentes implicaciones que los adolescentes pueden tener en la violencia de pareja (agresiones mutuas frecuentes, agresiones mutuas ocasionales, agresores no víctimas, víctimas no agresores y adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia de pareja), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre ambas variables. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente tipo de violencia de pareja (Lambda de Wilks= .918;  $F_{12,1447} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .959;  $F_{3,547} < .001$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .954;  $F_{12,1447} < .05$ ).

En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los adolescentes con diferente tipo de violencia de pareja difieren en *Victimización Escolar Relacional* ( $F_{4,549} = 6.612, p < .001$ ), *Victimización Escolar Física* ( $F_{4,549} = 6.674, p < .001$ ) y *Victimización Escolar Verbal* ( $F_{4,549} = 8.257, p < .001$ ); y que también existen diferencias significativas en *Victimización Escolar Física* ( $F_{1,549} = 7.76, p < .01$ ) entre chicos y chicas. No se observan diferencias significativas en *Victimización Escolar Relacional* ( $F_{1,549} = 1.99, p > .05$ ) y *Victimización Escolar Verbal* ( $F_{1,549} = .528, p > .05$ ) entre chicos y chicas, aunque sí se observan resultados significativos en la interacción entre la violencia hacia la pareja y el sexo en la variable de *Victimización Física* ( $F_{4,549} = 3.239, p < .05$ ).

Tabla 8.206. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización escolar relacional, física y verbal en función del nivel de implicación en violencia de pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Tipo de violencia	Victimización Relacional	6.612	.000	.046
	Victimización Física	6.674	.000	.046
	Victimización Verbal	8.257	.000	.057
Sexo	Victimización Relacional	1.99	.158	.004
	Victimización Física	7.76	.006	.014
	Victimización Verbal	.528	.468	.001
Tipo de violencia * Sexo	Victimización Relacional	1.933	.104	.014
	Victimización Física	3.239	.012	.023
	Victimización Verbal	.858	.489	.006

Puesto que, en las variables de *Victimización Relacional* y *Victimización Verbal*, no hay efectos de la interacción, y sí efectos principales, se analizarán en primer lugar

estos efectos principales en relación con los diferentes tipos de violencia de pareja adolescente. En el caso de la *Victimización Física*, al ser significativa la interacción, se analizará únicamente esta interacción.

A continuación, en la tabla 8.207 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Victimización Relacional* y *Victimización Verbal* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de los tipos de violencia de pareja. En esta tabla podemos observar que los adolescentes que no presentan violencia ni victimización en la pareja tienen menor *Victimización Relacional* que los que son víctimas que no agreden y que los que están implicados en agresiones mutuas frecuentes. Asimismo, los adolescentes que son víctimas y no agreden sufren más *Victimización Relacional* que los que presentan agresiones mutuas moderadas. Lo mismo ocurre con la *Victimización Verbal*.

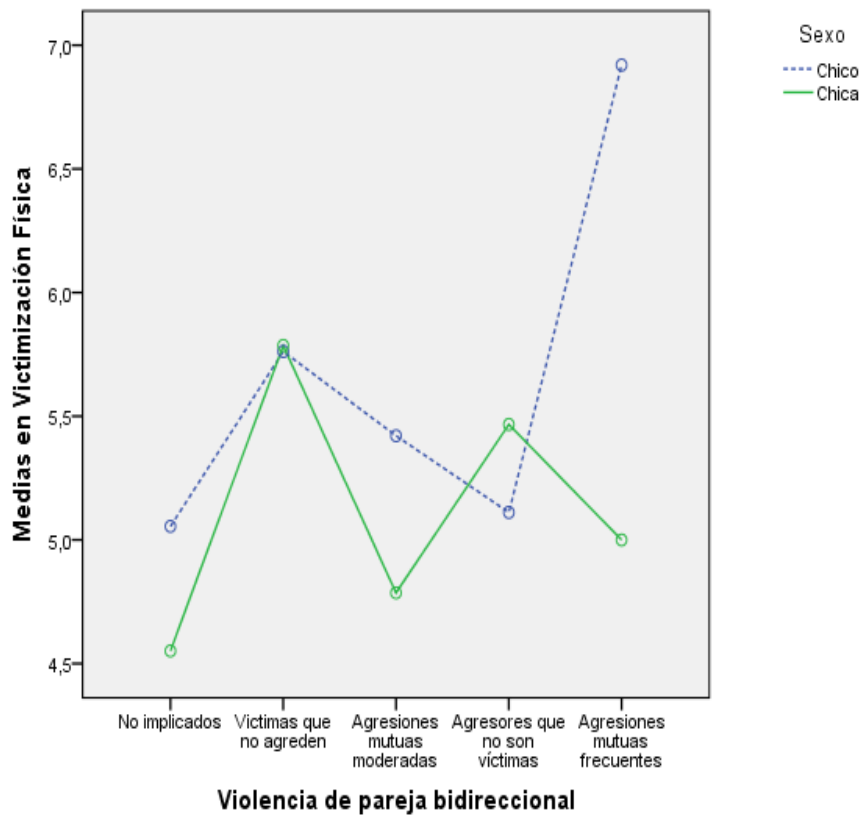
Tabla 8.207. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar relacional y verbal en función del nivel de implicación en violencia de pareja (no implicados, víctimas que no agreden, agresiones mutuas moderadas, agresores que no son víctimas y agresiones mutuas frecuentes).

	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes
Victimización Relacional	14.75 (5.59) <sup>b</sup>	19.09 (5.82) <sup>a</sup>	16.13 (4.83) <sup>b</sup>	17.54 (4.93)	18.11 (5.60) <sup>a</sup>
Victimización Verbal	9.70 (3.30) <sup>b</sup>	12.71 (3.34) <sup>a</sup>	10.55 (2.84) <sup>b</sup>	11.21 (2.70)	11.32 (2.90) <sup>a</sup>

a > b,  $p < .001$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Finalmente, se analiza la interacción entre el tipo de violencia y el sexo del adolescente en la variable de *Victimización Física*. Así, en el gráfico 8.23 se muestran las medias en *Victimización Física* de chicos y chicas con diferente tipo de violencia de pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en los grupos que presentan agresiones mutuas moderadas y agresiones mutuas frecuentes. En ambos grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *Victimización Física*. No hay diferencias significativas en esta variable entre chicos y chicas en el resto de tipos de violencia de pareja establecidos.

Gráfico 8.23. Interacción entre tipos de violencia en la pareja y sexo. Victimización Física.



**8.5.3.13. Resumen de las características psicosociales de los adolescentes implicados en diferentes tipos de violencia y victimización en la pareja**

	Tipos de violencia y victimización de pareja					Sexo		Interacción ambas variables
	No implicados	Víctimas que no agreden	Agresiones mutuas moderadas	Agresores que no son víctimas	Agresiones mutuas frecuentes	chicos	chicas	
Autoconcepto académico	a	b	a		b			
Autoconcepto social								
Autoconcepto emocional						x		x
Autoconcepto familiar	a	b	a					
Autoconcepto físico						x		
Empatía emocional							x	
Empatía cognitiva							x	
Ánimo depresivo	b	a/c	a/d	a	a		x	
Evaluación de la red social		b	a		b			
Soledad Emocional	b	a	b					
Satisfacción con la vida	a	b	a		b			
Sexismo Hostil	b	a	b		b	x		
Sexismo Benevolente	b	a	b			x		
Actitud autoridad institucional	a	b	b		b			
Actitud transgresión normas	b		a		a			
Asertivo								
Agresivo								x
Pasivo								
Com. Abierta Madre	a	b						
Problemas Com. Madre	b	a	a	a	a			
Com. Abierta Padre	a	b	a		b			
Problemas Com. Padre	c		b	a				
Relación Profesor	a	b	b					
Agresión iguales manifiesta	b	b	b	b	a	x		
Agresión iguales relacional	c/e		b/d	d	a/d			
Victimización escolar relacional	b	a	b		a			
Victimización escolar física								x
Victimización escolar verbal	b	a	b		a			

Diferencias en función del tipo de violencia y victimización de pareja:

a > b > c > d > e, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni.

Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación

Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

## **8.6. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE ADOLESCENTES IMPLICADOS EN VIOLENCIA ENTRE IGUALES Y VIOLENCIA DE PAREJA**

A partir de algunos de los resultados obtenidos en los análisis previos, así como también de la existencia de recientes estudios en los que se ha relacionado la violencia de pareja y la violencia entre iguales, se consideró conveniente analizar también las características psicosociales de aquellos adolescentes implicados en ambos tipos de violencia. Al igual que en los apartados anteriores, se analizarán las siguientes variables: autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas, estilos interpersonales, comunicación padres-hijos y calidad de la relación con el profesor.

En primer lugar, se analizarán posibles diferencias en estas variables psicosociales en función de la diferente implicación de los adolescentes en la violencia de pareja y la violencia hacia los iguales, diferenciando entre los adolescentes que utilizan de forma frecuente ambos tipos de violencia, los que utilizan de forma ocasional la violencia en ambos tipos de relaciones, los que utilizan violencia de forma frecuente solo con la pareja o solo con los iguales, y los que no muestran conductas violentas en ninguna de las dos relaciones. En segundo lugar, se analizarán diferencias en estas variables psicosociales en función del nivel de victimización de los adolescentes en uno o ambos tipos de relaciones, de pareja y entre iguales. Se diferenciará así entre adolescentes que sufren victimización frecuente de la pareja y de los iguales, aquellos que presentan una victimización frecuente solo en relaciones de pareja, los que sufren victimización solo en las relaciones entre iguales, aquellos cuya victimización se produce de forma ocasional en ambas relaciones, y los que indican una ausencia total de victimización en ambos tipos de relaciones.

### 8.6.1. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES DE LOS ADOLESCENTES QUE EJERCEN VIOLENCIA CONTRA LA PAREJA Y LOS IGUALES

Para analizar posibles diferencias en las características psicosociales incluidas en esta investigación entre los adolescentes en función de su nivel de utilización de las conductas violentas en las relaciones de pareja y en las relaciones con sus iguales, se establecieron cinco grupos de contraste. Para la creación de estos grupos se tuvieron en cuenta los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia la pareja (frecuente, ocasional y sin violencia) y hacia los iguales (nivel bajo, medio y alto) creados previamente.

Primeramente, se estableció un grupo de adolescentes con puntuaciones elevadas tanto en violencia hacia la pareja (grupo de violencia frecuente) como en violencia hacia los iguales (nivel alto). En concreto, en este grupo se integraron los adolescentes cuyas puntuaciones eran superiores a la media en 1 desviación típica tanto en violencia hacia la pareja como en violencia hacia los iguales. Este grupo quedó conformado por 26 adolescentes (14 chicos y 12 chicas), y se denominó como “*Violencia frecuente pareja e iguales*” (ver tabla 8.208). Posteriormente, se estableció un grupo de adolescentes integrado por aquellos cuyas puntuaciones habían sido elevadas en violencia hacia la pareja, es decir, con puntuaciones superiores a la media más 1 desviación típica en esta variable, pero con puntuaciones inferiores a este punto de corte en la violencia hacia los iguales. Este segundo grupo fue denominado como “*Violencia frecuente solo pareja*”, y en él se integraron 47 adolescentes (24 chicos y 23 chicas). En un tercer grupo se integraron aquellos adolescentes con puntuaciones elevadas en violencia hacia los iguales (sus puntuaciones eran superiores a la media más 1 desviación típica), pero inferiores a este punto de corte en la variable de violencia hacia la pareja. Este tercer grupo fue denominado como “*Violencia frecuente solo iguales*”, y en él fueron incluidos 72 adolescentes (43 chicos y 29 chicas). Los adolescentes que habían sido asignados previamente al grupo de violencia ocasional hacia la pareja y, al mismo tiempo, también al grupo de nivel medio u ocasional de violencia hacia los iguales, se asignaron a un cuarto grupo denominado “*Violencia ocasional a pareja e iguales*”. Este grupo es el más numeroso de todos, y quedó integrado por 331 adolescentes (140 chicos y 191 chicas). Finalmente, los adolescentes con ningún tipo de violencia hacia la pareja

y, además, con niveles muy bajos de violencia hacia los iguales fueron asignados al grupo de “*No violencia*”. Este último grupo es el segundo más numeroso, al estar conformado por 192 adolescentes (103 chicos y 89 chicas).

La distribución de chicos y chicas en estos cinco grupos, cuyas diferencias de frecuencias son significativas ( $\chi^2$  de Pearson = 11.187,  $p < .05$ ; V de Cramer = .129,  $p < .05$ ), puede observarse en la Tabla 8.208.

Tabla 8.208. Distribución de los adolescentes en función del sexo y del nivel de violencia ejercida hacia la pareja y hacia los iguales

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Chico	103	43	140	24	14
Chica	89	29	191	23	12
Total	192	72	331	47	26

Seguidamente, se llevaron a cabo varios MANOVAS para analizar las diferencias entre estos grupos en las variables de autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor. También, se analizaron sus diferencias en victimización por parte de los iguales y en violencia sufrida en la relación de pareja. Estos resultados se presentan a continuación.

### 8.6.1.1. Autoconcepto

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según nivel de violencia (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en violencia de pareja y violencia hacia los iguales (Lambda de Wilks = .854;  $F_{20,2123} < .001$ ), entre chicos y



chicas (Lambda de Wilks = .889;  $F_{5,640} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .954;  $F_{20,2123} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los adolescentes con niveles diferentes de violencia de pareja y hacia sus iguales en *Autoconcepto académico* ( $F_{4,644}=7.28$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto social* ( $F_{4,644}= 2.89$ ,  $p < .05$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{4,644}= 5.00$ ,  $p < .01$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{4,644}=10.79$ ,  $p < .001$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{4,644}= 4.01$ ,  $p < .01$ ), y entre chicos y chicas en *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,644}=19.20$ ,  $p < .001$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{1,644}=4.31$ ,  $p < .05$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{1,644}=53.28$ ,  $p < .001$ ). En cambio, no se observan diferencias significativas en la interacción entre violencia de pareja y hacia los iguales y el sexo.

Tabla 8.209. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar en función de la implicación en violencia de pareja y violencia hacia los iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia de pareja y hacia iguales	A. Académico	7.28	.000	.043
	A. Social	2.89	.021	.018
	A. Emocional	5.00	.001	.030
	A. Familiar	10.79	.000	.063
	A. Físico	4.01	.003	.024
Sexo	A. Académico	.073	.787	.000
	A. Social	1.64	.200	.003
	A. Emocional	19.20	.000	.029
	A. Familiar	4.31	.038	.007
	A. Físico	53.28	.000	.076
Violencia de pareja y hacia iguales * Sexo	A. Académico	3.25	.012	.020
	A. Social	1.04	.384	.006
	A. Emocional	.394	.813	.002
	A. Familiar	1.23	.296	.008
	A. Físico	2.74	.028	.017

Al existir efectos principales significativos tanto del diferente nivel de implicación en violencia de pareja y hacia los iguales como del sexo del adolescente en algunas dimensiones del autoconcepto, se analizan estos resultados. Así, en las tablas 8.210 y 8.211 se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones del autoconcepto en las que se han obtenido diferencias significativas. En la tabla 8.210 se pueden observar medias y desviaciones típicas en estas variables en los cinco grupos de adolescentes establecidos según su grado de implicación en violencia hacia la pareja y hacia los iguales; así como también los resultados de las pruebas a posteriori realizadas para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas.

En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no utiliza ninguna forma de violencia y los que utilizan la violencia de pareja y hacia los iguales de forma ocasional tienen mayor *Autoconcepto académico* que los adolescentes que utilizan la violencia hacia los iguales de forma frecuente. Asimismo, los adolescentes que utilizan la violencia de forma ocasional hacia la pareja y los iguales presentan mayor *Autoconcepto social* que los que utilizan la violencia de forma frecuente hacia los iguales y la pareja. En cuanto al *Autoconcepto emocional*, se observa que los adolescentes que ejercen violencia de forma frecuente hacia la pareja y de forma ocasional hacia la pareja y los iguales tienen menor Autoconcepto emocional que los que no utilizan la violencia. Los adolescentes que no utilizan la violencia en ninguna de sus relaciones tienen mayor *Autoconcepto familiar* que los adolescentes que usan la violencia de forma frecuente solo hacia los iguales, los que la usan frecuentemente solo hacia la pareja, y los que la usan de forma frecuente, tanto hacia la pareja como hacia los iguales. Además, se observa que los adolescentes que ejercen violencia de forma ocasional hacia la pareja y los iguales presentan mayor *Autoconcepto familiar* que los que ejercen violencia frecuente hacia la pareja y los iguales. En *Autoconcepto físico*, si bien los análisis previos habían indicado diferencias significativas, las pruebas a posteriori realizadas indican que estas diferencias no son significativas.

Tabla 8.210. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto familiar en función de la violencia hacia la pareja y los iguales (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Autoconcepto académico	63.62 (21.38)a	49.78 (26.11)b	59.48 (21.52)a	54.91 (21.71)	52.77 (17.34)
Autoconcepto social	74.48 (16.51)	77.00 (13.27)	76.64 (14.09)a	74.56 (16.41)	67.99 (13.97)b
Autoconcepto emocional	58.64 (19.24)a	52.25 (18.72)	51.75 (19.55)b	47.81 (17.91)b	48.40 (19.89)
Autoconcepto familiar	86.42 (15.06)a	77.30 (19.54)b	82.93 (15.29)c	76.92 (19.02)b	69.03 (24.08)b/d
Autoconcepto físico	63.42 (19.67)	59.15 (22.51)	64.45 (20.00)	63.64(18.16)	58.33 (17.79)

a > b; c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.211 puede observarse que los chicos muestran mayor *Autoconcepto emocional*, *familiar* y *físico* que las chicas.

Tabla 8.211. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto emocional y autoconcepto familiar y autoconcepto físico en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Autoconcepto emocional	59.08 (18.09)	47.96 (19.34)
Autoconcepto familiar	83.12 (15.70)	81.59 (17.91)
Autoconcepto físico	70.70 (16.99)	56.36 (20.18)

### 8.6.1.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en función de los cinco grupos con diferente implicación en violencia de pareja y hacia los iguales (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .904;  $F_{2,651} < .001$ ), pero no entre los cinco grupos establecidos en función de su implicación en la violencia hacia la pareja y los iguales (Lambda de Wilks = .987;  $F_{8,1302} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .988;  $F_{8,1302} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,652} = 67.485$ ,  $p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva* ( $F_{1,652} = 29.130$ ,  $p < .001$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en empatía entre los cinco grupos establecidos en función de la violencia hacia los iguales y la pareja, ni tampoco la interacción entre esta variable y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.212. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables empatía emocional y empatía cognitiva en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia la pareja y los iguales	Empatía emocional	1.328	.258	.008
	Empatía cognitiva	1.611	.170	.010
Sexo	Empatía emocional	67.485	.000	.094
	Empatía cognitiva	29.130	.000	.043
Violencia hacia la pareja y los iguales * Sexo	Empatía emocional	.223	.926	.001
	Empatía cognitiva	1.316	.263	.008

En la tabla 8.213 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.213. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional y empatía cognitiva en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.67 (6.03)	42.09 (5.60)
Empatía cognitiva	34.25 (5.18)	37.01 (5.30)

### 8.6.1.3. *Ánimo depresivo*

Mediante análisis multivariante se analizaron las posibles diferencias en *Ánimo depresivo* entre los cinco grupos establecidos en violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel violencia hacia los iguales y la pareja en *Ánimo depresivo* ( $F_{4,645} = 3.23, p < .05$ ). También, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,645} = 14.320, p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.214. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable ánimo depresivo en función del nivel de la violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables

	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja.	3.23	.012	.020
Sexo	14.320	.000	.022
Violencia hacia los iguales y la pareja * Sexo	.622	.647	.004

En la tabla 8.215 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia hacia los iguales y la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que

no ejercen violencia tienen menor *Ánimo depresivo* que los adolescentes que se implican de forma frecuente solo en violencia de pareja.

Tabla 8.215. Medias (desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Ánimo depresivo	13.55 (4.73)b	13.94 (4.02)	14.60 (4.34)	15.85 (4.36)a	15.32 (3.28)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.216 puede observarse que las chicas presentan puntuaciones en *Ánimo depresivo* significativamente mayores que los chicos.

Tabla 8.216. Medias (y desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.37 (3.95)	15.26(4.65)

#### 8.6.1.4. Soledad

Mediante MANOVA 5 x 2 se analizaron las diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* entre los cinco grupos establecidos en violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (Lambda de Wilks= .970;  $F_{8,1298} < .05$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .998;  $F_{2,649} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .998;  $F_{8,1298} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en el nivel de violencia hacia los iguales y la pareja en *Evaluación Subjetiva de la Red social* ( $F_{4,650} = 2.918$ ,  $p < .05$ ) y en *Soledad Emocional* ( $F_{4,650} = 4.226$ ,  $p < .01$ ); pero no entre chicos y chicas ni

en la interacción entre victimización en la violencia de pareja y sexo.

Tabla 8.217. Pruebas de los efectos inter-sujetos de evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	η <sup>2</sup>
Violencia hacia los iguales y la pareja	Evaluación red social	2.918	.021	.018
	Soledad emocional	4.226	.002	.025
Sexo	Evaluación red social	1.532	.216	.002
	Soledad emocional	.587	.444	.001
Violencia hacia los iguales y la pareja* Sexo	Evaluación red social	2.371	.051	.014
	Soledad emocional	1.991	.094	.012

Al existir efectos principales significativos en función del nivel de violencia hacia los iguales y hacia la pareja, se analizan estos resultados. En concreto, en la tabla 8.218 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en estas variables en los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja, y los resultados de las pruebas a posteriori realizadas. En la tabla 8.218 se aprecia cómo los adolescentes que ejercen violencia ocasional hacia la pareja y los iguales tienen una mejor evaluación de su red social que los adolescentes que ejercen violencia frecuente hacia la pareja. Los adolescentes que no ejercen violencia en ninguna de estas relaciones y los que ejercen violencia ocasional hacia la pareja y hacia los iguales presentan menor soledad emocional que los adolescentes que ejercen violencia frecuente hacia la pareja.

Tabla 8.218. Medias (y desviaciones típicas) en evaluación de la red social y en soledad emocional en función del nivel violencia hacia los iguales y la pareja (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Evaluación red social	28.59 (5.29)	28.60 (5.10)	28.80 (4.14)a	26.65 (4.88)b	26.00 (4.61)
Soledad emocional	20.79 (5.72)b	21.77 (5.33)	21.05 (5.17)b	23.86 (5.24)a	23.19 (4.96)

a > b, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.6.1.5. Satisfacción con la vida

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Satisfacción con la Vida* entre los cinco grupos establecidos (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y

“violencia frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{4,656} = 8.983, p < .001$ ). Sin embargo, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{1,656} = 1.023, p > .05$ ). Además, no se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.219. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función del nivel violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja	8.983	.000	.052
Sexo	1.023	.312	.002
Violencia hacia los iguales y la pareja * Sexo	1.322	.260	.008

En la tabla siguiente se aprecia que los adolescentes que no son violentos en las relaciones con sus iguales y con su pareja tienen mayor *Satisfacción con la Vida* que aquellos adolescentes que son violentos de forma frecuente con sus iguales, con su pareja y en ambos tipos de relaciones. Asimismo, se aprecia que los adolescentes que ejercen violencia ocasional hacia los iguales y la pareja tienen mayor *Satisfacción con la Vida* que los adolescentes que muestran frecuentemente conductas violentas con sus iguales y con su pareja.

Tabla 8.220. Medias (desviaciones típicas) en satisfacción con la vida del nivel violencia hacia los iguales y la pareja (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales)

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Satisfacción con la vida	18.49 (3.98)a	16.25 (3.74)b/d	17.82 (3.88)c	15.94 (4.09)b/d	15.77 (3.61)b

a > b; c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.6.1.6. Actitudes sexistas

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar posibles diferencias en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en función de los cinco grupos establecidos en

violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, y de la interacción entre ambas variables. Los resultados indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .952;  $F_{2,645} < .001$ ) y entre los cinco grupos establecidos en función del nivel violencia hacia los iguales y la pareja (Lambda de Wilks= .948;  $F_{8,1290} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .982;  $F_{8,1290} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,646} = 30.985$ ,  $p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{1,646} = 4.830$ ,  $p < .05$ ), y entre los adolescentes con diferente nivel violencia hacia los iguales y la pareja en *Sexismo Hostil* ( $F_{4,646} = 7.723$ ,  $p < .001$ ) y *Sexismo Benevolente* ( $F_{4,646} = 4.808$ ,  $p < .01$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en la interacción entre estas variables y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.221. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del nivel violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja	Sexismo Hostil	7.723	.000	.046
	Sexismo Benevolente	4.808	.001	.029
Sexo	Sexismo Hostil	30.985	.000	.046
	Sexismo Benevolente	4.830	.028	.007
Violencia hacia los iguales y la pareja * Sexo	Sexismo Hostil	.854	.492	.005
	Sexismo Benevolente	1.321	.261	.008

En la tabla 8.222 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Benevolente* en los cinco grupos de adolescentes establecidos. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no ejercen violencia en ninguna de las relaciones analizadas (con su pareja y con sus iguales) presentan menor *Sexismo Hostil* que los adolescentes que se implican de forma frecuente en la violencia hacia los iguales, y de forma ocasional en violencia hacia la pareja y los iguales. Los adolescentes implicados en violencia ocasional hacia la pareja y los iguales tienen menor *Sexismo Hostil* que los implicados de forma frecuente en violencia hacia los iguales. Además, se observa como los adolescentes que no ejercen violencia y los que la ejercen de forma ocasional hacia



la pareja y los iguales tienen menor *Sexismo Benevolente* que los que ejercen violencia de forma frecuente contra los iguales.

Tabla 8.222. Medias (desviaciones típicas) en *sexismo* en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Sexismo Hostil	27.13 (9.87)b	33.64 (8.59)a/d	30.14 (9.96)a/c	30.73 (10.66)	30.96 (11.76)
Sexismo Benevolente	34.03 (11.47)b	40.22 (9.75)a	36.10 (9.62)b	36.00 (12.06)	36.52 (11.61)

a > b; d > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.223 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en ambas dimensiones del sexismo.

Tabla 8.223. Medias (y desviaciones típicas) en *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	33.38 (10.05)	26.29 (8.84)
Sexismo Benevolente	38.00 (10.23)	34.04(10.52)

#### 8.6.1.7. Actitudes hacia la autoridad

En primer lugar, se realizó un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* en función de los cinco grupos establecidos (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, y de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y hacia la pareja (Lambda de Wilks= .887;  $F_{8,1276} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks .986;  $F_{2,638} < .05$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .985;  $F_{8,1276} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de

efectos inter-sujetos (tabla 8.224). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de violencia hacia la pareja y los iguales difieren en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* ( $F_{4,639}=8.984$ ,  $p < .001$ ) y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{4,639}=13.387$ ,  $p < .001$ ). Se constatan también diferencias en función del sexo en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{1,639}=6.215$ ,  $p < .05$ ), no siendo significativas las diferencias en función del sexo en actitud positiva hacia la autoridad institucional, ni tampoco la interacción entre sexo y grupo en ninguna de estas dos variables.

Tabla 8.224. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables actitud positiva hacia la autoridad institucional y actitud positiva hacia la transgresión de norma en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

Variable Dependiente		F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja	Actitud institucional	8.984	.000	.053
	Actitud transgresión	13.387	.000	.077
Sexo	Actitud institucional	1.771	.184	.003
	Actitud transgresión	6.215	.013	.010
Violencia hacia los iguales y la pareja * Sexo	Actitud institucional	1.777	.132	.011
	Actitud transgresión	.544	.696	.003

Puesto que hay efectos principales significativos en función del grupo en Actitud positiva hacia la autoridad y en Actitud positiva hacia la transgresión de normas, se analizan estos resultados. También, se analizarán las diferencias en Actitud positiva a la transgresión de normas en función del sexo. En primer lugar, en la tabla 8.225 se presentan las medias y desviaciones típicas de ambas variables en los cinco grupos de adolescentes establecidos. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no son violentos con sus iguales ni con su pareja presentan una mayor *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que el resto de grupos de adolescentes establecidos. Respecto a la *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* también se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes que no utilizan conductas violentas hacia los iguales ni hacia su pareja y el resto de grupos establecidos, siendo su puntuación en esta variable significativamente menor. Además, los adolescentes que utilizan la violencia de forma ocasional en las relaciones con sus iguales y con su pareja presentan puntuaciones significativamente menores en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* que los adolescentes que utilizan con frecuencia la violencia contra sus iguales.

Tabla 8.225. Medias (y desviaciones típicas) en actitud positiva hacia la autoridad institucional y en actitud positiva hacia la transgresión de normas en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Actitudes autoridad	13.41 (3.38) a	11.70(3.01) b	12.04 (2.98) b	11.52 (3.61) b	10.96 (2.99) b
Actitudes transgresión	5.52 (2.09) b	7.46 (2.86) a/c	6.49 (2.48) a/d	7.41 (2.57) a	7.88 (2.58) a

a > b; c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

A continuación, en la tabla 8.226 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en *Actitud positiva hacia la transgresión de normas*.

Tabla 8.226. Medias (y desviaciones típicas) en actitud hacia la transgresión de normas en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Actitud transgresión	6.72 (2.70)	6.17 (2.32)

#### 8.6.1.8. Estilo de relación interpersonal

Mediante MANOVA 5 x 2 se analizaron posibles diferencias en los estilos de *relación interpersonal* entre los cinco grupos establecidos de adolescentes según su implicación en violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), en función del sexo (chicos y chicas), y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (Lambda de Wilks= .802;  $F_{12,1696} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks= .992;  $F_{3,641} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .980;  $F_{12,1696} > .05$ ).

En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los cinco grupos de adolescentes únicamente difieren en el *estilo de Comunicación interpersonal Agresivo* ( $F_{4,643} = 37.574$ ,  $p < .001$ ); resultando también significativas las diferencias por sexo en el *estilo de Comunicación interpersonal Asertivo* ( $F_{1,643} = 3.932$ ,  $p < .05$ ). No se encuentran diferencias significativas en el resto de estilos de

comunicación, ni en la interacción.

Tabla 8.227 Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja	Asertivo	.592	.715	.003
	Agresivo	37.574	.000	.189
	Pasivo	.536	.709	.003
Sexo	Asertivo	3.932	.048	.006
	Agresivo	.188	.665	.000
	Pasivo	.491	.484	.001
Violencia hacia los iguales y la pareja *	Asertivo	1.487	.204	.009
	Agresivo	1.150	.332	.007
Sexo	Pasivo	.523	.719	.003

Puesto que existen efectos principales significativos del grupo de adolescente en el Estilo interpersonal agresivo y del sexo en el Estilo interpersonal asertivo, a continuación, se profundizará en estos resultados. En primer lugar, en la tabla 8.228 se muestran las medias y desviaciones típicas de la variable *Estilo de Comunicación Agresivo* en los cinco grupos de adolescentes, así como también los resultados de las pruebas a posteriori realizadas para conocer entre qué grupos estas diferencias son significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no son violentos con sus iguales ni con su pareja presentan puntuaciones menores en estilo interpersonal agresivo que el resto de los adolescentes. La media en el estilo de comunicación interpersonal agresivo es también superior en los adolescentes que utilizan frecuentemente la violencia hacia sus iguales y los que la utilizan frecuentemente hacia su pareja e iguales en comparación con los adolescentes que tienen de forma ocasional conductas violentas con su pareja e iguales y lo que utilizan de forma frecuente conductas violentas contra su pareja.

Tabla 8.228. Medias (y desviaciones típicas) en estilo interpersonal agresivo en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Estilo interpersonal Agresivo	8.03 (2.34)c	11.54 (2.79)a	9.23 (2.37)b	9.82 (2.47)b	12.24 (2.61)a

a > b > c, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla siguiente se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Estilo de Comunicación Asertivo* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las

chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en *Estilo de Comunicación Asertivo*.

Tabla 8.229. Medias (y desviaciones típicas) en estilo de comunicación asertivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Estilo de comunicación asertivo	14.13 (3.26)	14.56 (2.96)

### 8.6.1.9. Comunicación entre padres e hijos

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2 con la finalidad de analizar las diferencias en *Comunicación abierta con la madre*, *Problemas de comunicación con la madre*, *Comunicación abierta con el padre* y *Problemas de comunicación con el padre* en función de los cinco grupos establecidos en violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (Lambda de Wilks= .891;  $F_{16,1809} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .975;  $F_{4,592} < .01$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .978;  $F_{16,1809} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (ver Tabla 8.230). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles violencia hacia los iguales y la pareja difieren en *Comunicación Abierta con la madre* ( $F_{4,595}=3.238$ ,  $p < .05$ ), *Problemas de Comunicación con la Madre* ( $F_{4,595}=11.189$ ,  $p < .001$ ), *Comunicación Abierta con el Padre* ( $F_{4,595}=5.287$ ,  $p < .001$ ) y en *Problemas de Comunicación con el Padre* ( $F_{4,595}=8.976$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en *la Comunicación Abierta con la Madre* ( $F_{1,595}=4.594$ ,  $p < .05$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre grupo y sexo.

Tabla 8.230. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación abierta con la madre y el padre y problemas de comunicación con la madre y el padre en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja	Com. Abierta Madre	3.238	.012	.021
	Probl. Comun. Madre	11.189	.000	.070
	Com. Abierta Padre	5.287	.000	.034
	Probl. Comun. Padre	8.976	.000	.057
Sexo	Com. Abierta Madre	4.594	.032	.008
	Probl. Comun. Madre	1.356	.245	.002
	Com. Abierta Padre	.801	.371	.001
	Probl. Comun. Padre	2.166	.142	.004
Violencia hacia los iguales y la pareja * Sexo	Com. Abierta Madre	1.287	.274	.009
	Probl. Comun. Madre	.733	.570	.005
	Com. Abierta Padre	.785	.535	.005
	Probl. Comun. Padre	.386	.818	.003

Al constatarse efectos principales tanto del grupo (grupos establecidos en función de la violencia hacia la pareja y los iguales) como del sexo en algunas dimensiones de la comunicación familiar, se analizan estos resultados. En las siguientes tablas se presentan las medias y desviaciones típicas en aquellas dimensiones de la comunicación familiar en las que se han obtenido diferencias significativas.

En la tabla 8.231 se aportan estos datos en relación con los cinco grupos de adolescentes establecidos. Puesto que son cinco los grupos comparados, se han realizado también pruebas a posteriori para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia como los adolescentes que no ejercen violencia tienen menos *Problemas de Comunicación con la Madre* que los adolescentes implicados en el resto de roles de violencia hacia los iguales y la pareja; además, se observa que los que ejercen violencia ocasional hacia los iguales y la pareja tienen menos *Problemas de Comunicación con la Madre* que los adolescentes que ejercen violencia frecuente solo hacia la pareja. También se observa cómo los adolescentes que no son violentos tienen mayor *Comunicación Abierta con el Padre* que los adolescentes que son violentos de forma ocasional y frecuente hacia los iguales y la pareja. En el caso de los *Problemas de Comunicación con el Padre* se observa como los adolescentes que no son violentos presentan menores *Problemas de Comunicación con el Padre* que los que son violentos de forma frecuente solo hacia los iguales y solo hacia la pareja, y los que son violentos de forma ocasional hacia los iguales y la pareja.

Tabla 8.231. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre, problemas de comunicación con la madre, comunicación abierta con el padre y problemas de comunicación con el padre en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja.

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Com. Abierta Madre	44.30 (9.23)	41.75 (9.19)	41.89 (9.46)	43.05 (9.88)	38.70 (11.00)
Probl. Comun. Madre	19.84 (5.62)b	23.56 (6.04)a	22.16 (5.52)a/d	25.21 (5.35)a/c	24.13 (7.22)a
Com. Abierta Padre	40.64 (10.59)a	37.03 (10.05)	37.82 (9.73)b	37.47 (10.01)	31.70 (11.17)b
Probl. Comun. Padre	20.24 (5.24)b	24.39 (6.26)a	22.42 (5.57)a	24.40 (5.36)a	23.22 (5.93)

a > b; c>d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.232 puede observarse que las chicas muestran mayor *Comunicación Abierta con la Madre* que los chicos.

Tabla 8.232. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Com. Abierta Madre	41.51 (10.07)	43.49 (8.88)

#### 8.6.1.10. Calidad de la relación con el profesor

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Calidad de la relación con el profesor* entre los cinco grupos establecidos en violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{4,643} = 2.950, p < .05$ ). En cambio, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{1,643} = 1.644, p > .05$ ), ni tampoco se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.233. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable calidad de la relación con el profesor en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja	2.950	.020	.018
Sexo	1.644	.200	.003
Violencia hacia los iguales y la pareja * Sexo	1.382	.239	.009

En la tabla 8.234 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Calidad de la relación con el profesor* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia hacia los iguales y la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no ejercen violencia tienen mayor *Calidad en la relación con el profesor* que los adolescentes que ejercen violencia ocasional hacia la pareja y los iguales.

Tabla 8.234. Medias (desviaciones típicas) en calidad de la relación con el profesor en función del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Relación con el profesor	15.77 (2.24)a	15.67 (2.25)	15.13 (2.33)b	14.85 (2.54)	15.00 (2.39)

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.6.1.11. Victimización escolar

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2 con la finalidad de analizar las diferencias en *Victimización Escolar Relacional, Física y Verbal* en función de los cinco grupos de contraste establecidos en violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja (Lambda de Wilks= .943;  $F_{12,1704} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .930;  $F_{3,644} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .974;  $F_{12,1704} > .05$ ).



Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (Tabla 8.235). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de violencia hacia los iguales y la pareja difieren en *Victimización Escolar Relacional* ( $F_{4,646} = 3.984, p < .01$ ), en *Victimización Escolar Física* ( $F_{4,646} = 6.725, p < .001$ ) y en *Victimización Escolar Física* ( $F_{4,646} = 4.719, p < .01$ ), y que chicos y chicas difieren en *Victimización Escolar Física* ( $F_{1,646} = 24.768, p < .01$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.235. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización escolar relacional, física y verbal en los cinco grupos de contraste establecidos, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia los iguales y la pareja	Victi. Escolar Relacional	3.984	.003	.024
	Victi. Escolar Física	6.725	.000	.040
	Victi. Escolar Verbal	4.719	.001	.028
Sexo	Victi. Escolar Relacional	.563	.453	.001
	Victi. Escolar Física	24.768	.000	.037
	Victi. Escolar Verbal	.133	.715	.000
Violencia hacia los iguales y la pareja*	Victi. Escolar Relacional	1.093	.359	.007
	Victi. Escolar Física	1.643	.162	.010
Sexo	Victi. Escolar Verbal	.737	.567	.005

Al haberse observado la existencia de efectos principales tanto del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja como del sexo del adolescente en relación con algunas dimensiones de la victimización escolar, se analizan estos resultados. En las tablas 8.236 y 8.237 se presentan las medias y desviaciones típicas en las dimensiones de la victimización escolar en las que se han obtenido diferencias significativas. En primer lugar, en la tabla 8.236 se aportan estos datos en relación con los cinco grupos de adolescentes establecidos, incluyendo también los resultados de las pruebas a posteriori realizadas. En esta tabla se puede observar que los adolescentes que no ejercen violencia hacia la pareja y los que ejercen violencia de forma ocasional hacia la pareja y los iguales presentan menor *Victimización Escolar Relacional* y *Física* que los adolescentes que ejercen violencia frecuente solo hacia la pareja. Además, se puede apreciar que los adolescentes que no ejercen violencia presentan menor *Victimización Escolar Verbal-emocional* que los adolescentes que ejercen violencia de forma frecuente solo hacia los iguales y solo hacia la pareja.

Tabla 8.236. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar relacional, física y verbal en función de los cinco grupos establecidos (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Victi. Escolar Relacional	15.21 (5.69)b	16.76 (4.65)	16.00 (4.90)b	18.28 (5.02)a	17.04 (5.50)
Victi. Escolar Física	4.85 (1.31)b	5.38 (1.76)	5.01 (1.97)b	5.91 (1.76)a	5.68 (1.90)
Victi. Escolar Verbal	9.88 (3.37)b	11.18 (3.05)a	10.49 (2.88)	11.77 (2.48)a	10.32 (3.18)

a > b, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.237 puede observarse que los chicos muestran mayor *Victimización Escolar Física* que las chicas.

Tabla 8.237. Medias (y desviaciones típicas) en victimización escolar física en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Victi. Escolar Física	5.42 (1.72)	4.78 (1.13)

#### 8.6.1.12. Victimización de pareja

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *Victimización de pareja Relacional, Verbal-emocional y Física* en función de los cinco grupos de contraste establecidos en violencia hacia los iguales y la pareja (“no violencia”, “violencia frecuente solo iguales”, “violencia ocasional pareja e iguales”, “violencia frecuente solo pareja” y “violencia frecuente pareja e iguales”), y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .876;  $F_{3,641} < .001$ ), entre los cinco grupos establecidos (Lambda de Wilks= .567;  $F_{12,1696} < .001$ ) y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .836;  $F_{12,1696} < .001$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en *Victimización de pareja Relacional* ( $F_{1,643} = 33.795$ ,  $p < .001$ ) y en *Victimización de pareja Física* ( $F_{1,643} = 73.577$ ,  $p < .001$ ); y que los adolescentes con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja difieren en *Victimización de pareja Relacional* ( $F_{4,643} = 46.966$ ,  $p < .001$ ), *Victimización de pareja Verbal-emocional* ( $F_{4,643} = 80.76$ ,  $p < .001$ ) y *Victimización de pareja Física* ( $F_{4,643} = 74.275$ ,  $p < .001$ ). Además, respecto de

las variables *Victimización de Pareja Relacional* ( $F_{4,643}= 5.568$ ,  $p < .001$ ) y *Física* ( $F_{4,643}= 26.278$ ,  $p < .001$ ) resulta significativa la interacción entre la violencia hacia los iguales y la pareja y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.238. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables victimización en la pareja relacional, verbal-emocional y física verbal en los cinco grupos de contraste establecidos, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Violencia hacia la pareja y los iguales	Victim. Pareja Relacional	46.966	.000	.226
	Victim. Pareja Verb-emoci	80.76	.000	.334
	Victim. Pareja Física	74.275	.000	.316
Sexo	Victim. Pareja Relacional	33.795	.000	.050
	Victim. Pareja Verb-emoci	1.175	.279	.002
	Victim. Pareja Física	73.577	.000	.103
Violencia hacia la pareja y los iguales * Sexo	Victim. Pareja Relacional	5.568	.000	.033
	Victim. Pareja Verb-emoci	.214	.930	.001
	Victim. Pareja Física	26.278	.000	.141

Puesto que en la variable *Victimización Verbal-emocional* no es significativo el efecto de interacción, y sí hay efectos principales significativos del nivel de violencia hacia los iguales y la pareja, se analizan y comparan las medias en esta variable en los cinco grupos. Posteriormente, se analizará la interacción entre violencia hacia los iguales y la pareja y el sexo en relación con las variables *Victimización de Pareja Relacional* y *Victimización de Pareja Física*.

En la tabla 8.239 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Victimización de pareja Verbal-emocional* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de violencia hacia los iguales y hacia la pareja. En esta tabla podemos observar que los adolescentes que son violentos de forma frecuente con su pareja y sus iguales tienen mayor *Victimización de pareja Verbal-emocional* que el resto de adolescentes no implicados e implicados en el resto de roles violentos. Asimismo, se observan diferencias significativas entre el resto de los roles analizados, siendo los adolescentes con conductas violentas frecuentes hacia su pareja y sus iguales los que presentan los niveles más altos de victimización de pareja verbal-emocional.

Tabla 8.239. Medias (y desviaciones típicas) en victimización de pareja verbal-emocional en los cinco grupos de contraste establecidos (no violencia, violencia frecuente solo iguales, violencia ocasional pareja e iguales, violencia frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales
Victimización pareja Verbal-emocional	11.39 (3.12)d	14.48 (4.76)c	13.81 (3.48)c	19.80 (5.46)b	22.46 (4.76)a

a > b > c > d,  $p < .01$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Finalmente, al haber resultado significativa la interacción entre el nivel de violencia hacia los iguales y la pareja y el sexo del adolescente en las variables de *Victimización de pareja Relacional* y *Victimización de pareja Física*, se analizarán estas interacciones. Así, en los gráficos 8.24 y 8.25 se muestran las medias en *Victimización de pareja Relacional* y *Física* de chicos y chicas con diferente nivel de violencia hacia los iguales y la pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que ejercen violencia frecuente solo hacia los iguales, y los que ejercen violencia frecuente hacia los iguales y la pareja. En ambos grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *Victimización en la pareja Relacional* y *Física*.

Gráfico 8.24. Interacción entre violencia hacia los iguales y la pareja y sexo. *Victimización de pareja relacional*

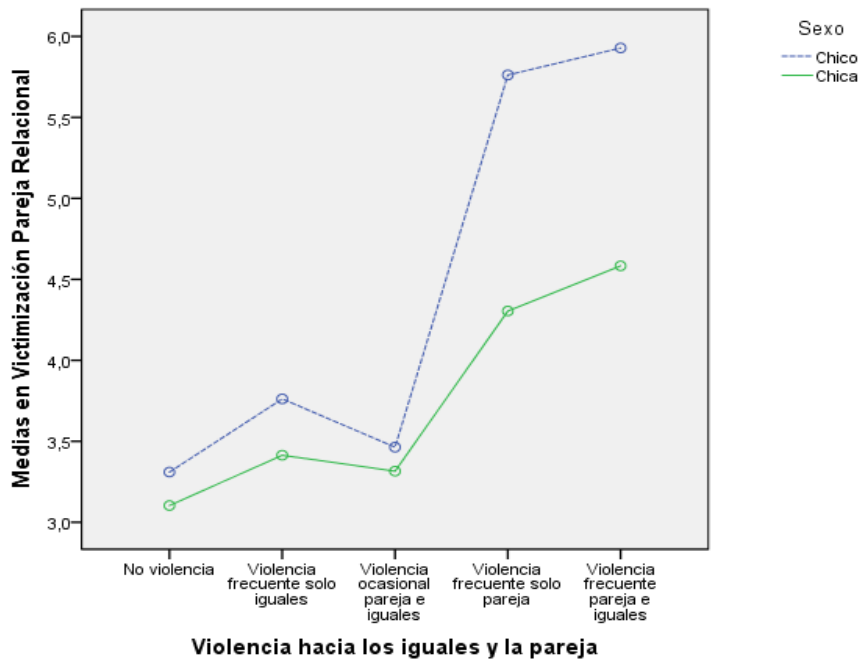
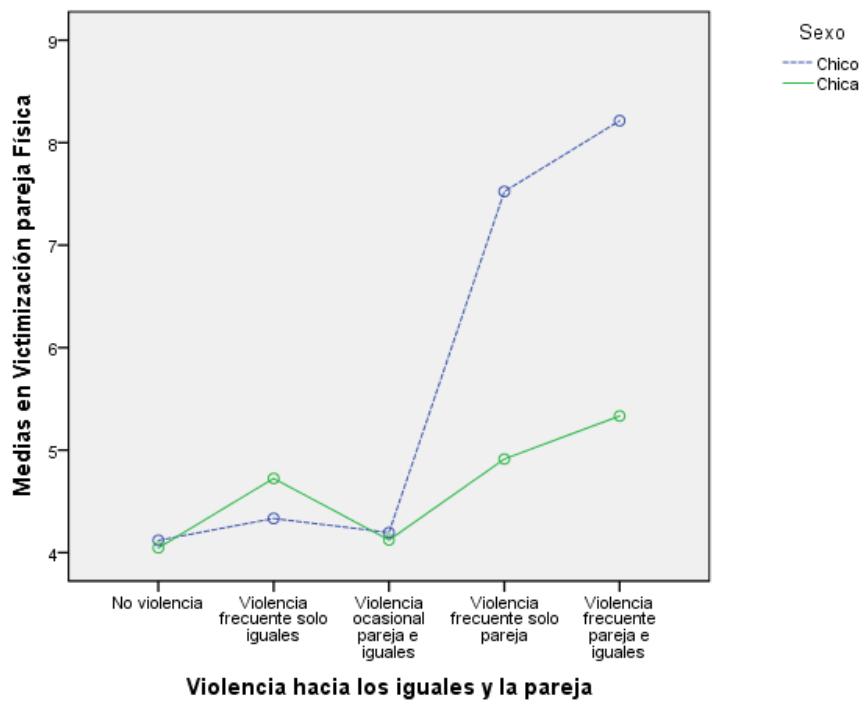


Gráfico 8.25. Interacción entre violencia hacia los iguales y la pareja y sexo. Victimización de pareja física.



**8.6.1.13. Resumen de las características psicosociales de los adolescentes que ejercen violencia hacia los iguales y hacia la pareja**

	Tipos de violencia hacia los iguales y hacia la pareja					Sexo		Interacción ambas variables
	No violencia	Violencia frecuente solo iguales	Violencia ocasional pareja e iguales	Violencia frecuente solo pareja	Violencia frecuente pareja e iguales	chicos	chicas	
Autoconcepto académico	a	b	a					
Autoconcepto social			a		b			
Autoconcepto emocional	a		b	b		x		
Autoconcepto familiar	a	b	c	b	b/d	x		
Autoconcepto físico						x		
Empatía emocional							x	
Empatía cognitiva							x	
Ánimo depresivo	b			a			x	
Evaluación de la red social			a	b				
Soledad Emocional	b		b	a				
Satisfacción con la vida	a	b/d	c	b/d	b			
Sexismo Hostil	b	a/d	a/c			x		
Sexismo Benevolente	b	a	b			x		
Actitud autoridad institucional	a	b	b	b	b			
Actitud transgresión normas	b	a/c	a/d	a	a	x		
Asertivo							x	
Agresivo	c	a	b	b	a			
Pasivo								
Com. Abierta Madre							x	
Problemas Com. Madre	b	a	a/d	a/c	a			
Com. Abierta Padre	a		b		b			
Problemas Com. Padre	b	a	a	a				
Relación Profesor	a		b					
Victimización escolar relacional	b		b	a				
Victimización escolar física	b		b	a		x		
Victimización escolar verbal	b	a		a				
Victimización pareja relacional								x
Victimización pareja verbal	d	c	c	b	a			
Victimización pareja física								x

Diferencias en función del tipo de violencia y victimización de pareja:  
 $a > b > c > d$ ,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.  
 Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación  
 Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

## 8.6.2. CARACTERÍSTICAS PSICOSOCIALES EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE LA VIOLENCIA DE LA PAREJA Y LOS IGUALES

Se realizaron también varios análisis con la finalidad de conocer las posibles diferencias en ciertas características psicosociales de los adolescentes en función de su posible situación de victimización tanto en su relación de pareja como en la relación con sus iguales. Para analizar estas posibles diferencias se establecieron, previamente, cinco grupos de contraste a partir de las puntuaciones de los adolescentes en la escala de victimización de los iguales y en la escala de violencia sufrida de la pareja. Para la elaboración de estos cinco grupos se tuvieron en cuenta los grupos de adolescentes establecidos previamente, tanto en función de su diferente nivel de victimización de los iguales (nivel bajo, medio y alto) como también en función de su nivel de violencia sufrida en la relación de pareja (ninguna, ocasional y frecuente).

Así, en primer lugar, se estableció un grupo de adolescentes, cuyas puntuaciones eran elevadas tanto en victimización de los iguales (nivel alto) como en violencia sufrida en la relación de pareja (victimización frecuente). Estos adolescentes, con puntuaciones superiores a la media en 1 desviación típica en ambas variables, fueron asignados al grupo de “*Víctimas frecuentes pareja e iguales*”. Este grupo quedó integrado por 26 adolescentes (17 chicos y 9 chicas). A continuación, se estableció un segundo grupo con los adolescentes cuyas puntuaciones eran elevadas en violencia sufrida en la pareja, pero no eran elevadas en la variable de victimización de los iguales. Este grupo, al que se denominó “*Víctima frecuente solo pareja*”, quedó conformado por 52 adolescentes (29 chicos y 23 chicas). En un tercer grupo se integraron los adolescentes con puntuaciones elevadas en victimización de los iguales, pero no en violencia sufrida de la pareja. Este tercer grupo fue denominado “*Víctima frecuente solo iguales*”, y en él se integraron 70 adolescentes (28 chicos y 42 chicas). En un cuarto grupo fueron incluidos aquellos adolescentes que habían sido asignados previamente al grupo de victimización ocasional de pareja y, además, al grupo de nivel medio de victimización de los iguales. Este grupo, al que se denominó “*Víctima ocasional pareja e iguales*” fue el más numeroso, al quedar conformado por 300 adolescentes (127 chicos y 173 chicas). Por último, los adolescentes que no indicaron ningún tipo de violencia sufrida en la relación de pareja y que tenían, al mismo tiempo, niveles muy bajos de victimización por parte de los iguales fueron asignados al grupo de “*No victimización*”.

Este último grupo fue el segundo más numeroso, incluyéndose en él 201 adolescentes (112 chicos y 89 chicas).

En la Tabla 8.240 se puede observar la distribución de chicos y chicas adolescentes en estos cinco grupos, cuyas diferencias de frecuencias son significativas ( $\chi^2$  de Pearson = 14.843,  $p < .01$ ; V de Cramer = .151,  $p < .01$ ).

Tabla 8.240. Distribución de los adolescentes en función del sexo y del nivel de victimización de la pareja y de los iguales

	No victimización	Víctima frecuente solo iguales	Víctima ocasional pareja e iguales	Víctima frecuente solo pareja	Víctima frecuente pareja e iguales
Chico	112	28	127	29	17
Chica	89	42	173	23	9
Total	201	70	300	52	26

Seguidamente, se llevaron a cabo varios MANOVAS para analizar las diferencias entre estos grupos en las variables de autoconcepto, empatía, ánimo depresivo, soledad, satisfacción con la vida, actitudes sexistas, actitudes hacia la autoridad, comunicación padres-hijos, estilos interpersonales y calidad de la relación con el profesor. También, se analizaron sus diferencias en violencia hacia los iguales y hacia pareja. Seguidamente, se presentan se presentan estos resultados.

### 8.6.2.1. Autoconcepto

Se realizó un MANOVA 5 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Autoconcepto académico*, *Autoconcepto social*, *Autoconcepto emocional*, *Autoconcepto físico* y *Autoconcepto familiar* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según nivel de victimización (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de implicación en victimización de pareja y victimización de los iguales (Lambda de Wilks = .864;  $F_{20,2060} < .001$ ), entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .848;  $F_{5,621} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .955;  $F_{20,2060} > .05$ ).



En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observan diferencias significativas entre los adolescentes con diferentes niveles de victimización de su pareja e iguales en *Autoconcepto académico* ( $F_{4,625}=4.385, p < .01$ ), *Autoconcepto emocional* ( $F_{4,625}= 9.155, p < .001$ ) y *Autoconcepto familiar* ( $F_{4,6425}=10.150, p < .001$ ), pero no en *Autoconcepto social* ( $F_{4,625}= 2.042, p > .05$ ) ni en *Autoconcepto físico* ( $F_{4,625}= 1.801, p > .05$ ). Se observan también diferencias entre chicos y chicas en *Autoconcepto emocional* ( $F_{1,625}=52.547, p < .001$ ), *Autoconcepto familiar* ( $F_{1,625}=5.766, p < .05$ ) y *Autoconcepto físico* ( $F_{1,625}=47.218, p < .001$ ). Por último, se observan diferencias significativas en la interacción entre victimización de la pareja y de los iguales y el sexo, en *Autoconcepto emocional* ( $F_{4,625}= 2.693, p < .05$ ).

Tabla 8.241. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables autoconcepto académico, social, emocional, físico y familiar en función de la implicación en la victimización de pareja y de los iguales del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización de pareja y hacia iguales	A. Académico	4.385	.002	.027
	A. Social	2.042	.087	.013
	A. Emocional	9.155	.000	.055
	A. Familiar	10.150	.000	.061
	A. Físico	1.801	.127	.011
Sexo	A. Académico	.475	.491	.001
	A. Social	2.308	.129	.004
	A. Emocional	52.547	.000	.078
	A. Familiar	5.766	.017	.009
	A. Físico	47.218	.000	.070
Victimización de pareja y hacia iguales * Sexo	A. Académico	.583	.675	.004
	A. Social	.393	.814	.003
	A. Emocional	2.693	.030	.017
	A. Familiar	2.139	.074	.014
	A. Físico	2.179	.070	.014

En primer lugar, se analizan los efectos principales del grupo de adolescente con diferente nivel de victimización de la pareja y de los iguales en las variables de *Autoconcepto académico* y *Autoconcepto familiar*. Puesto que en el caso del Autoconcepto Emocional la interacción grupo por sexo es significativa, se analizará más adelante dicha interacción. En tabla 8.242 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Autoconcepto académico* y *Autoconcepto familiar* de los cinco grupos de adolescentes establecidos; así como también los resultados de las pruebas a posteriori realizadas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no sufren ningún tipo de violencia tienen mayor *Autoconcepto académico* que los adolescentes que son victimizados de forma frecuente por su pareja, y los que sufren victimización frecuente

tanto por parte de su pareja como de sus iguales. Asimismo, los adolescentes que no son víctimas de violencia en ninguna de estas dos relaciones tienen mayor *Autoconcepto familiar* que el resto de los adolescentes. Además, los adolescentes que sufren la victimización frecuente de sus iguales y de su pareja muestran un menor *Autoconcepto familiar* que los que sufren victimización frecuente solo por parte de sus iguales, y los que sufren victimización en ambos tipos de relaciones de forma ocasional.

Tabla 8.242. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto familiar en función de la victimización hacia la pareja y los iguales (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Autoconcepto académico	63.20 (22.72)a	58.42 (23.35)	58.12 (21.57)	53.14 (22.73)b	48.69 (19.68)b
Autoconcepto familiar	86.03 (14.67)a	80.33 (18.47)c	82.19 (16.05)c	76.00 (20.03)b	69.34 (20.82)b/d

a > b > c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.243 puede observarse que los chicos muestran mayor *Autoconcepto familiar* y *físico* que las chicas.

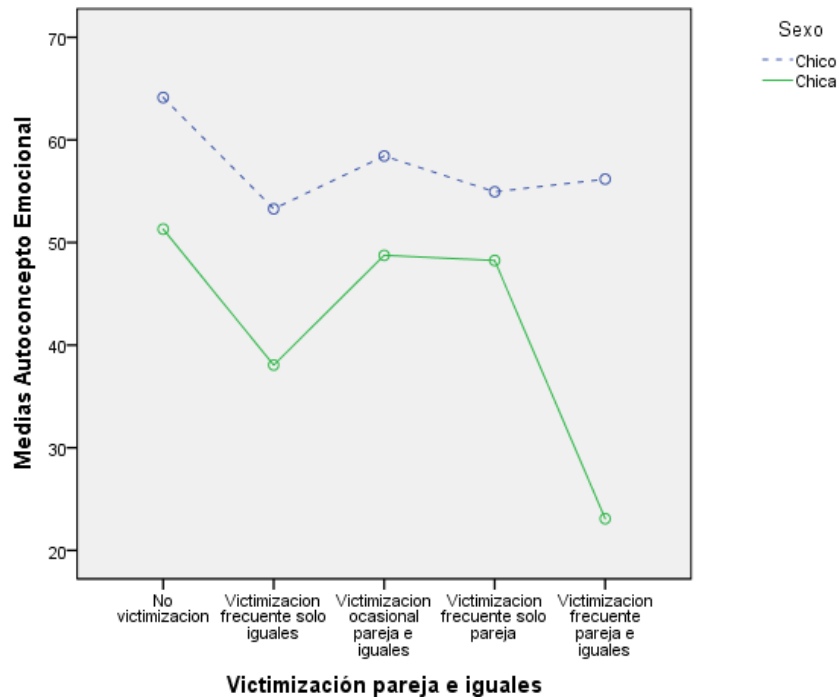
Tabla 8.243. Medias (y desviaciones típicas) en autoconcepto familiar y autoconcepto físico en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Autoconcepto familiar	82.77 (16.00)	81.55 (17.66)
Autoconcepto físico	70.44 (16.95)	56.17 (20.54)

Finalmente, al haber resultado significativa la interacción entre el nivel de victimización de los iguales y de la pareja y el sexo del adolescente en la variable de *Autoconcepto emocional*, se analizará esta interacción. Así, en el gráfico siguiente se muestran las medias en *Autoconcepto emocional* de chicos y chicas con diferente nivel de victimización por parte de sus iguales y su pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que no sufren victimización, en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente solo por parte de sus iguales y en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente y ocasional de sus iguales y de su pareja. En todos estos

grupos, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *Autoconcepto emocional*.

Gráfico 8.26. Interacción entre victimización de los iguales y la pareja y sexo. Autoconcepto emocional.



### 8.6.2.2. Empatía

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en función de los cinco grupos con diferente nivel de victimización de la pareja y de los iguales (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .909;  $F_{2,632} < .001$ ), pero no entre los cinco grupos establecidos en función del nivel de victimización de la pareja y de los iguales (Lambda de Wilks = .986;  $F_{8,1266} > .05$ ) ni tampoco en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks = .991;  $F_{8,1266} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Empatía emocional* ( $F_{1,633} = 63.618$ ,  $p < .001$ ) como en *Empatía cognitiva*

( $F_{1,633} = 15.230, p < .001$ ). No son significativas, sin embargo, las diferencias en empatía entre los cinco grupos establecidos en función de la victimización de los iguales y la pareja, ni tampoco la interacción entre esta variable y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.244. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables empatía emocional y empatía cognitiva en función del nivel de victimización de los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja y los iguales	Empatía emocional	1.059	.376	.007
	Empatía cognitiva	.567	.687	.004
Sexo	Empatía emocional	63.618	.000	.091
	Empatía cognitiva	15.230	.000	.023
Victimización pareja e iguales * Sexo	Empatía emocional	.783	.536	.005
	Empatía cognitiva	.555	.695	.003

En la tabla 8.245 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Empatía emocional* y *Empatía cognitiva* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que las chicas tienen una media significativamente superior a la de los chicos en ambas dimensiones de la empatía.

Tabla 8.245. Medias (y desviaciones típicas) en empatía emocional y empatía cognitiva en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Empatía emocional	36.49 (6.02)	42.06 (5.65)
Empatía cognitiva	34.24 (5.20)	36.99 (5.31)

### 8.6.2.3. *Ánimo depresivo*

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Ánimo depresivo*, entre los cinco grupos establecidos en victimización de los iguales y la pareja (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de victimización de los iguales y la pareja en *Ánimo depresivo* ( $F_{4,635} = 19.615, p < .001$ ). También, se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Ánimo depresivo* ( $F_{1,635} = 33.949, p < .001$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a

la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.246. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable ánimo depresivo en función del nivel de victimización de los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	19.615	.000	.110
Sexo	33.949	.000	.051
Victimización pareja e iguales* Sexo	1.691	.150	.011

En la tabla 8.247 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Ánimo depresivo*, en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización de los iguales y de la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no sufren victimización en ninguna de estas dos relaciones tienen menor *Ánimo depresivo* que el resto de roles que sí sufren victimización. Además, se observa que los adolescentes que sufren victimización frecuente por parte de la pareja y de los iguales son los que presentan mayor *Ánimo depresivo*. Al mismo tiempo, los adolescentes que sufren tanto la victimización frecuente de sus iguales como la victimización frecuente de su pareja presentan mayor *Ánimo depresivo* que los adolescentes que sufren victimización ocasional de su pareja y de sus iguales.

Tabla 8.247. Medias (desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del nivel de victimización de los iguales y la pareja (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Ánimo depresivo	12.85 (4.13)a	16.94 (4.76)c	14.31 (4.15)b	15.23 (4.25)c	18.46 (4.01)d

a < b < c < d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla siguiente puede observarse que las chicas presentan un *Ánimo depresivo* significativamente mayor que los chicos.

Tabla 8.248 Medias (y desviaciones típicas) en ánimo depresivo en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Ánimo depresivo	13.31 (3.95)	15.34 (4.66)

8.6.2.4. Soledad

Mediante MANOVA 5 x 2 se analizaron las diferencias en *Soledad Emocional* y *Evaluación Subjetiva de la Red social* entre los cinco grupos establecidos en victimización de pareja e iguales (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización de pareja e iguales (Lambda de Wilks= .898;  $F_{8,1260} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .998;  $F_{2,630} > .05$ ) ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .989;  $F_{8,1260} > .05$ ).

Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, que se muestran en la siguiente tabla, señalaron que existen diferencias significativas en función del nivel de victimización de pareja e iguales en *Evaluación Subjetiva de la Red social* ( $F_{4,631} = 7.182, p < .001$ ) y en *Soledad Emocional* ( $F_{4,631} = 14.269, p < .001$ ); pero no entre chicos y chicas ni en la interacción entre victimización y sexo.

Tabla 8.249. Pruebas de los efectos inter-sujetos de evaluación de la red social y soledad emocional en función del nivel victimización de pareja e iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización de los iguales y la pareja	Evaluación red social	7.182	.000	.044
	Soledad emocional	14.269	.000	.083
Sexo	Evaluación red social	.232	.630	.000
	Soledad emocional	.984	.322	.002
Victimización de los iguales y la pareja* Sexo	Evaluación red social	.837	.502	.005
	Soledad emocional	1.368	.243	.009

Al haberse constatado efectos principales en función del nivel de victimización en la pareja y los iguales se analizan estos resultados. En este sentido, en la siguiente tabla se presentan las medias y desviaciones típicas en ambas variables. En concreto, en la tabla 8.250 se aportan estos datos en relación con los cinco grupos de adolescentes establecidos, incluyendo también en esta tabla los resultados de las pruebas a posteriori realizadas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que sufren victimización frecuente en la pareja y con los iguales presentan una media más baja en *Evaluación positiva de la red social* y una puntuación media más alta en *Soledad emocional* que el

resto de roles analizados. Además, los adolescentes que sufren victimización frecuente solo por parte de los iguales presentan mayor soledad emocional que los no victimizados y los que sufren victimización ocasional por parte de la pareja y los iguales.

Tabla 8.250. Medias (y desviaciones típicas) en evaluación de la red social y en soledad emocional en función del nivel victimización de pareja e iguales (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Evaluación red social	28.77 (5.04)a	28.61(4.96)a	28.66 (4.27)a	27.78 (4.94)a	23.76 (4.59)b
Soledad emocional	20.10 (5.49)b/d	23.53 (6.02)b/c	21.08 (5.09)b/d	22.17 (3.88)b	27.15 (4.99)a

a > b > c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.6.2.5 Satisfacción con la vida

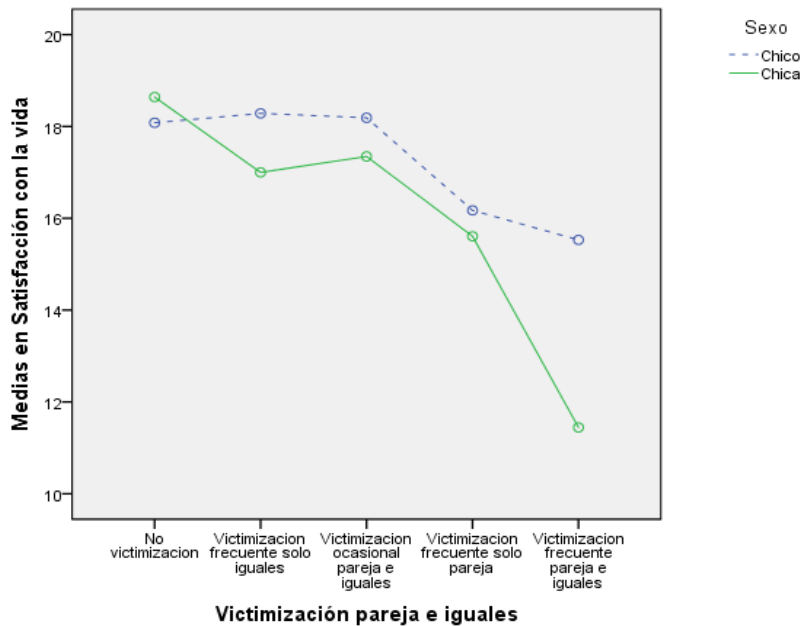
Mediante análisis multivariante se exploraron las diferencias en *Satisfacción con la Vida* entre los cinco grupos establecidos en función de su nivel de victimización por la pareja y por los iguales (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de victimización de los iguales y la pareja en *Satisfacción con la Vida* ( $F_{4,637} = 10.982$ ,  $p < .001$ ), entre chicos y chicas ( $F_{1,637} = 7.392$ ,  $p < .01$ ), así como también en la interacción entre ambas variables ( $F_{4,637} = 2.453$ ,  $p < .05$ ).

Tabla 8.251. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable satisfacción con la vida en función del nivel victimización de la pareja e iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales.	10.982	.000	.065
Sexo	7.392	.007	.011
Victimización pareja e iguales * Sexo	2.453	.045	.015

Al haber resultado significativa la interacción entre el nivel de victimización por parte de los iguales y la pareja y el sexo del adolescente en la variable *Satisfacción con la vida*, se analizará esta interacción. Así, en el gráfico siguiente se muestran las medias en *Satisfacción con la Vida* de chicos y chicas con diferente nivel de victimización sufrida por los iguales y la pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente tanto de su pareja como de sus iguales. En este grupo, la media de las chicas es significativamente inferior a la de los chicos en *Satisfacción con la Vida*.

Gráfico 8.26. Interacción entre victimización de los iguales y la pareja y sexo. *Satisfacción con la Vida*.



### 8.6.2.6. Actitudes sexistas

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar las diferencias en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en función de los cinco grupos establecidos en victimización de pareja e iguales (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”), y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados de estos análisis indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .952;  $F_{2,636} < .001$ ), entre los



cinco grupos establecidos en función del nivel victimización de la pareja y los iguales (Lambda de Wilks= .943;  $F_{8,1272} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .982;  $F_{8,1272} > .05$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{1,637} = 32.045$ ,  $p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{1,637} = 8.689$ ,  $p < .01$ ); así como también diferencias entre los adolescentes con diferente nivel de victimización por parte de su pareja e iguales tanto en *Sexismo Hostil* ( $F_{4,637} = 7.993$ ,  $p < .001$ ) como en *Sexismo Benevolente* ( $F_{4,637} = 6.324$ ,  $p < .001$ ). No es significativo, sin embargo, el efecto de la interacción entre grupo y sexo en estas dos variables.

Tabla 8.252. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del nivel de victimización de pareja e iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	Sexismo Hostil	7.993	.000	.048
	Sexismo Benevolente	6.324	.000	.038
Sexo	Sexismo Hostil	32.045	.000	.048
	Sexismo Benevolente	8.689	.003	.013
Victimización pareja e iguales * Sexo	Sexismo Hostil	1.444	.218	.009
	Sexismo Benevolente	1.403	.231	.009

En la tabla 8.253 se muestran las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Benevolente* en los cinco grupos de adolescentes establecidos. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no sufren violencia tienen menos *Sexismo Hostil* que el resto de roles analizados. Además, se observa como los adolescentes que no sufren victimización de su pareja ni sus iguales tienen menos *Sexismo Benevolente* que los adolescentes que sufren una victimización frecuente por parte de sus iguales y que los que sufren una victimización frecuente de su pareja y sus iguales.

Tabla 8.253. Medias (desviaciones típicas) en *sexismo* en función del nivel de victimización pareja e iguales (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y violencia frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Sexismo Hostil	27.50 (9.46)b	31.37 (11.41)a	30.08 (9.71)a	32.34 (10.54)a	34.20 (10.67)a
Sexismo Benevolente	33.92 (10.76)b	38.65 (10.95)a	36.07 (10.11)	37.73 (11.28)	41.04 (8.98)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

En la tabla 8.254 se pueden observar las medias y desviaciones típicas en *Sexismo Hostil* y *Sexismo Benevolente* en chicas y chicos. En esta tabla se aprecia que los chicos tienen una media significativamente superior a la de las chicas en ambas dimensiones del sexismo.

Tabla 8.254. Medias (y desviaciones típicas) en *sexismo hostil* y *sexismo benevolente* en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Sexismo Hostil	33.39 (9.98)	26.40 (8.92)
Sexismo Benevolente	38.04 (10.21)	34.13 (10.60)

### 8.6.2.7. Actitudes hacia la autoridad

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* en función de los cinco grupos establecidos en victimización de la pareja y los iguales (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización de los iguales y la pareja (Lambda de Wilks= .919;  $F_{8,1260} < .001$ ), pero no entre chicos y chicas (Lambda de Wilks= .995;  $F_{2,630} > .05$ ), ni en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .982;  $F_{8,1260} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.255). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles de victimización de la pareja y los iguales difieren en *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* ( $F_{4,631}=11.008$ ,  $p < .001$ ) y *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* ( $F_{4,631}=3.904$ ,  $p < .01$ ). Pero no se constatan diferencias significativas respecto al sexo, ni en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.255. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables actitud positiva hacia la autoridad institucional y actitud positiva hacia la transgresión de norma en función del nivel de victimización de pareja y los iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	Actitud institucional	11.008	.000	.065
	Actitud transgresión	3.904	.004	.024
Sexo	Actitud institucional	.818	.366	.001
	Actitud transgresión	1.818	.178	.003
Victimización pareja e iguales * Sexo	Actitud institucional	1.094	.359	.007
	Actitud transgresión	1.743	.139	.011

Puesto que se han constatado efectos principales significativos en función del nivel de victimización de los iguales y de la pareja en las dos variables consideradas, se analizan estos resultados.

En primer lugar, en la tabla 8.256 se presentan las medias y desviaciones típicas de ambas actitudes en los cinco grupos de adolescentes establecidos, incluyendo también en esta tabla los resultados de las pruebas a posteriori realizadas para conocer entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no sufren victimización presentan mayor *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que sufren victimización frecuente solo de los iguales, victimización frecuente solo de su pareja y victimización ocasional por parte de la pareja y los iguales. Además, los adolescentes que sufren victimización frecuente solo de la pareja presentan una menor *Actitud positiva hacia la autoridad institucional* que los adolescentes que sufren victimización ocasional por parte de la pareja y los iguales. Respecto a la *Actitud positiva hacia la transgresión de normas* se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes victimizados de forma frecuente por su pareja e iguales y los adolescentes que no sufren victimización o que son víctimas ocasionales de su pareja e iguales, mostrando estos últimos dos grupos puntuaciones menores en su *Actitud positiva hacia la transgresión de normas*.

Tabla 8.256. Medias (y desviaciones típicas) en actitud positiva hacia la autoridad institucional y en actitud positiva hacia la transgresión de normas en función del nivel de victimización de los iguales y la pareja (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Actitudes autoridad	13.42 (3.20)a	12.12 (3.59)b	12.04 (2.97)b/c	10.63 (3.15)b/d	12.04 (2.63)
Actitudes transgresión	6.06 (2.49)b	6.55 (2.86)	6.45 (2.38)b	6.88 (2.28)	8.12 (3.14)a

a > b > c > d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.6.2.8. Estilo de relación interpersonal

Mediante MANOVA 5 x 2 se analizaron las diferencias en *los diferentes estilos de relación interpersonal* entre los cinco grupos establecidos en victimización de los iguales y de la pareja (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización de pareja e iguales (Lambda de Wilks= .865;  $F_{12,1672} < .001$ ), y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .966;  $F_{12,1672} < .05$ ). Las diferencias no son significativas en estas variables entre chicos y chicas (Lambda de Wilks= .999;  $F_{3,632} > .05$ ).

En los resultados que se muestran en la siguiente tabla puede observarse que los adolescentes con diferente nivel de victimización de su pareja e iguales difieren en el *Estilo de Comunicación Agresivo* ( $F_{4,634} = 10.851$ ,  $p < .001$ ) y el *Estilo de Comunicación Pasivo* ( $F_{4,634} = 11.363$ ,  $p < .001$ ); además, resulta significativa la interacción entre los diferentes grupos de adolescentes establecidos según la victimización sufrida y el sexo del adolescente en el *Estilo de Comunicación Asertivo* ( $F_{4,634} = 2.773$ ,  $p < .05$ ). No se encuentran diferencias significativas en el resto de estilos de relación interpersonal y comunicación dependiendo del nivel de victimización sufrida, ni por sexo, ni en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.257. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo en función del nivel de victimización de los iguales y la pareja, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	Asertivo	1.061	.375	.007
	Agresivo	10.851	.000	.064
	Pasivo	11.363	.000	.067
Sexo	Asertivo	.135	.714	.000
	Agresivo	.289	.591	.000
	Pasivo	.448	.504	.001
Victimización pareja e iguales * Sexo	Asertivo	2.773	.026	.017
	Agresivo	1.889	.111	.012
	Pasivo	.779	.539	.005

En primer lugar, se analizarán los efectos principales de los grupos establecidos en función de la diferente victimización de los iguales y la pareja sufrida en el *Estilo Interpersonales Agresivo* y el *Estilo Interpersonal de comunicación Pasivo*. En la tabla 8.258 se muestran las medias y desviaciones típicas de estas dos variables en los cinco grupos de adolescentes establecidos, así como también los resultados de las pruebas a posteriori. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no sufren victimización tienen una media más baja en *Estilo de Comunicación Agresivo* que los adolescentes implicados en el resto de roles que sufren victimización. Además, se observa que los adolescentes que sufren una victimización frecuente de su pareja y de sus iguales presentan también puntuaciones mayores en *Estilo de Comunicación Agresivo* que los adolescentes que sufren una victimización ocasional en estos dos tipos de relaciones. Por último, también se aprecia que los adolescentes que sufren victimización frecuente solo por parte de los iguales y los que sufren la victimización frecuente tanto de su pareja como de sus iguales utilizan en mayor medida un *Estilo de Comunicación Pasivo* que el resto de grupos analizados.

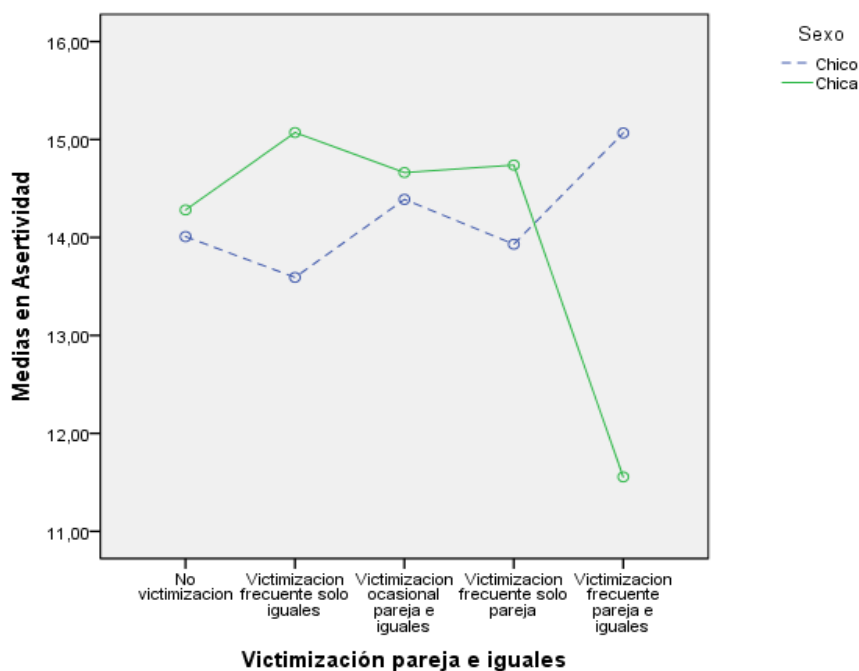
Tabla 8.258. Medias (y desviaciones típicas) en estilo interpersonal agresivo y estilo interpersonal pasivo en función del nivel de victimización de la pareja e iguales (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Estilo Agresivo	8.57 (2.59)b	10.08 (2.75)a	9.25 (2.54)a/d	10.34 (2.67)a	11.00 (2.78)a/c
Estilo Pasivo	9.83 (2.64)b	11.79 (2.87)a	10.37 (2.43)b	9.78 (2.30)b	12.16 (2.68)a

a<b<c<d,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Finalmente, al haber resultado significativa la interacción entre el nivel de victimización por parte de los iguales y la pareja y el sexo del adolescente en la variable *Estilo de comunicación Asertivo*, se analizará esta interacción. Así, en el gráfico 8.27 se muestran las medias en *Estilo de comunicación Asertivo* de chicos y chicas con diferente nivel de victimización sufrida por parte de los iguales y de la pareja. Los resultados de las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente tanto en su relación de pareja como con sus iguales. En este grupo, la media de las chicas es significativamente inferior a la de los chicos en *Estilo de Comunicación Asertivo*.

Gráfico 8.27. Interacción entre victimización de los iguales y la pareja y sexo. *Estilo de Comunicación Asertivo*.



### 8.6.2.9. Comunicación entre padres e hijos

En primer lugar, se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2, con la finalidad de analizar las diferencias en *Comunicación abierta con la madre*, *Problemas de comunicación con la madre*, *Comunicación abierta con el padre* y *Problemas de comunicación con el padre* en función de los cinco grupos establecidos en victimización de la pareja y los iguales (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización

frecuente pareja e iguales”), y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización sufrida de los iguales y de la pareja (Lambda de Wilks= .893;  $F_{16,1781} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .976;  $F_{4,583} < .01$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .965;  $F_{16,1781} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.259). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferentes niveles victimización de los iguales y la pareja difieren en *Comunicación Abierta con la madre* ( $F_{4,586}=4.666$ ,  $p < .01$ ), *Problemas de Comunicación con la Madre* ( $F_{4,586}=8.649$ ,  $p < .001$ ), *Comunicación Abierta con el Padre* ( $F_{4,586}=5.919$ ,  $p < .001$ ) y en *Problemas de Comunicación con el Padre* ( $F_{4,586}=5.474$ ,  $p < .001$ ), pero no existen diferencias significativas entre chicos ni chicas, ni respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.259. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables comunicación abierta con la madre y el padre y problemas de comunicación con la madre y el padre en función del nivel de victimización de la pareja y los iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	Com. Abierta Madre	4.666	.001	.031
	Probl. Comun. Madre	8.649	.000	.056
	Com. Abierta Padre	5.919	.000	.039
	Probl. Comun. Padre	5.474	.000	.036
Sexo	Com. Abierta Madre	2.398	.122	.004
	Probl. Comun. Madre	.637	.425	.001
	Com. Abierta Padre	2.556	.110	.004
	Probl. Comun. Padre	1.601	.206	.003
Victimización pareja e iguales * Sexo	Com. Abierta Madre	1.489	.204	.010
	Probl. Comun. Madre	1.216	.303	.008
	Com. Abierta Padre	.209	.933	.001
	Probl. Comun. Padre	1.051	.380	.007

Al haberse constatado efectos principales de la victimización de los iguales y de la pareja, se analizan estos resultados. Así, en la tabla siguiente, se presentan las medias y desviaciones típicas en las dimensiones de comunicación familiar analizadas en los cinco grupos de adolescentes. Se incluye también en esta tabla información sobre las

pruebas a posteriori realizadas para analizar entre qué grupos en concreto estas diferencias son estadísticamente significativas.

En la tabla 8.260 se aprecia como los adolescentes que no son victimizados en ninguna de las relaciones consideradas (iguales y pareja) muestran mayor *Comunicación abierta con la Madre* que los adolescentes que sufren victimización ocasional y frecuente por parte de los iguales y la pareja. Asimismo, se observa que los adolescentes que no sufren victimización tienen menos *Problemas de Comunicación con la Madre* que el resto de grupos. Además, los adolescentes que sufren victimización ocasional por parte de los iguales y la pareja tienen menos *Problemas de Comunicación con la Madre* que los adolescentes que sufren victimización frecuente de sus iguales y su pareja. También, se observa cómo los adolescentes que no sufren victimización tienen mayor *Comunicación Abierta con el Padre* que los adolescentes que sufren victimización frecuente por parte de su pareja y victimización frecuente por parte de su pareja y de sus iguales. En el caso de los *Problemas de Comunicación con el Padre* se observa como los adolescentes no victimizados presentan menores *Problemas de Comunicación con el Padre* que los que sufren victimización frecuente por parte de sus iguales, y los que sufren victimización ocasional y frecuente por parte de la pareja y los iguales.

Tabla 8.260. Medias (y desviaciones típicas) en comunicación abierta con la madre, problemas de comunicación con la madre, comunicación abierta con el padre y problemas de comunicación con el padre en función del nivel victimización hacia los iguales y la pareja.

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Com. Abierta Madre	44.66 (8.03)a	42.25 (9.34)	41.68 (9.35)b	41.43 (11.33)	38.35 (9.87)b
Probl. Com. Madre	20.30 (6.16)b	23.24 (5.87)a	22.21 (5.39)a/d	23.40 (5.38)a	26.70 (6.23)a/c
Com. Abierta Padre	40.51 (10.06)a	37.73 (11.10)	37.92 (9.57)	35.23 (11.13)b	31.87 (10.91)b
Probl. Com. Padre	20.85 (5.96)b	24.40 (6.4026)a	22.39 (5.54)a	22.26 (4.68)	25.00 (6.57)a

a > b > c > d, p < .05; Prueba post-hoc Bonferroni

#### 8.6.2.10. Calidad de la relación con el profesor

Mediante análisis multivariante se analizaron las diferencias en *Calidad de la relación con el profesor* entre los cinco grupos establecidos en función de la victimización de los iguales y la pareja (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”), entre chicos y chicas, y en función



de la interacción entre grupo y sexo. Los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos se muestran en la siguiente tabla, donde se aprecian diferencias significativas entre los adolescentes con diferente nivel de victimización de los iguales y la pareja en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{4,634}= 5.417, p<.001$ ). En cambio, no se observan diferencias significativas entre chicos y chicas en *Calidad de la relación con el profesor* ( $F_{1,634}=1.566, p> .05$ ), ni tampoco se constatan diferencias significativas en la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.261. Pruebas de los efectos inter-sujetos de la variable calidad de la relación con el profesor en función del nivel de victimización de la pareja e iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	5.417	.000	.033
Sexo	1.566	.211	.002
Victimización pareja e iguales * Sexo	1.252	.288	.008

En la tabla 8.262 se muestran las medias y desviaciones típicas en la variable *Calidad en la relación con el profesor* en los cinco grupos de adolescentes establecidos en función de su nivel de victimización por parte de los iguales y de la pareja. En esta tabla se aprecia que los adolescentes que no sufren victimización en estas relaciones tienen una mayor *Calidad en la relación con el profesor* que los adolescentes que sufren la victimización frecuente de sus iguales y los que sufren victimización, tanto ocasional como frecuente, por parte de sus iguales y su pareja.

Tabla 8.262. Medias (desviaciones típicas) en calidad de la relación con el profesor en función del nivel victimización de la pareja y los iguales (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Relación con el profesor	15.97 (2.24)a	14.94 (2.46)b	15.15 (2.26)b	14.92 (2.40)	14.96 (2.35)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.6.2.11. Violencia hacia los iguales

Se llevó a cabo un MANOVA 5 x 2 con la finalidad de analizar posibles diferencias en *Agresión Manifiesta* y *Agresión Relacional* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según su grado de victimización de los iguales y la pareja (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica) de los adolescentes, así como también de la interacción grupo y sexo. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los cinco grupos de adolescentes con diferente nivel de victimización de los iguales y la pareja (Lambda de Wilks= .903;  $F_{8,1270} < .001$ ) y entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .970;  $F_{2,635} < .001$ ), pero no en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .973;  $F_{8,1270} > .05$ ).

Para llevar a cabo un análisis más detallado se realizaron diferentes pruebas de efectos inter-sujetos (tabla 8.263). A través de estas pruebas se pone de manifiesto que los adolescentes con diferente victimización difieren en *Agresión Manifiesta* ( $F_{4,636} = 14.370$ ,  $p < .001$ ) y en *Agresión Relacional* ( $F_{4,636} = 8.318$ ,  $p < .001$ ), y que chicos y chicas difieren en *Agresión Manifiesta* ( $F_{1,636} = 9.234$ ,  $p < .01$ ), pero no en *Agresión Relacional* ( $F_{1,636} = 1.804$ ,  $p > .05$ ). No se constatan diferencias significativas respecto a la interacción entre ambas variables.

Tabla 8.263. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables agresión manifiesta y agresión relacional en función del nivel de victimización de la pareja e iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	Agresión Manifiesta	14.370	.000	.083
	Agresión Relacional	8.318	.000	.050
Sexo	Agresión Manifiesta	9.234	.002	.014
	Agresión Relacional	1.804	.180	.003
Victimización pareja e iguales* Sexo	Agresión Manifiesta	2.225	.065	.014
	Agresión Relacional	1.435	.221	.009

En primer lugar, se profundizará en los efectos principales de la variable relativa a la victimización sufrida por los adolescentes por parte de sus iguales y de su pareja. Para ello, en la siguiente tabla se muestran las medias y desviaciones típicas en

*Agresión manifiesta y Agresión relacional* en los cinco grupos de adolescentes establecidos, junto con los resultados de las pruebas a posteriori realizadas. En esta tabla se aprecia cómo los adolescentes que no sufren victimización presentan menos *Agresión Manifiesta* que los que sufren únicamente la victimización frecuente de sus iguales, los que sufren solo la victimización frecuente de su pareja y los que sufren victimización frecuente en ambas relaciones. Además, los adolescentes que sufren victimización frecuente solo de los iguales presentan menor *Agresión Manifiesta* que los que son victimizados frecuentemente tanto por su pareja como por sus iguales. Los adolescentes victimizados ocasionalmente por su pareja y sus iguales muestran menos *Agresión Manifiesta* que aquellos que sufren la victimización frecuente de su pareja y los que son victimizados frecuentemente por su pareja y sus iguales. Por último, los adolescentes que no sufren victimización presentan menor *Agresión Relacional* que el resto de grupos analizados.

Tabla 8.264. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta y relacional en función de los cinco grupos establecidos (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Agresión Manifiesta	16.71 (4.02) <sup>b</sup>	18.38 (4.27) <sup>a/d</sup>	17.32 (3.42) <sup>f</sup>	20.20 (4.77) <sup>a/e</sup>	21.27 (6.95) <sup>a/c/e</sup>
Agresión Relacional	16.33 (3.47) <sup>b</sup>	18.06 (4.04) <sup>a</sup>	17.53 (3.36) <sup>a</sup>	18.53 (4.16) <sup>a</sup>	18.92 (4.16) <sup>a</sup>

a > b>; c>d; >e>f,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

Respecto a las diferencias en función del sexo, en la tabla 8.265 puede observarse que los chicos muestran una media mayor en *Agresión Manifiesta* que las chicas.

Tabla 8.265. Medias (y desviaciones típicas) en agresión manifiesta en función del sexo de los adolescentes

	Chicos	Chicas
Agresión Manifiesta	18.36 (4.36)	16.94 (3.87)

### 8.6.2.12. Violencia de pareja

Se realizó posteriormente un MANOVA 5 x 2 para analizar posibles diferencias en *Violencia de pareja Relacional, Verbal-emocional y Física* en función de los cinco grupos de contraste establecidos según su grado de victimización de los iguales y la

pareja (“no victimización”, “victimización frecuente solo iguales”, “victimización ocasional pareja e iguales”, “victimización frecuente solo pareja” y “victimización frecuente pareja e iguales”) y en función del sexo (chico-chica), así como de la interacción entre ambas variables. Los resultados obtenidos indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Lambda de Wilks = .906;  $F_{3,631} < .001$ ), entre los cinco grupos establecidos (Lambda de Wilks= .560;  $F_{12,1669} < .001$ ) y en la interacción entre ambas variables (Lambda de Wilks= .904;  $F_{12,1669} < .001$ ).

En la tabla siguiente se muestran los resultados de las pruebas de efectos inter-sujetos, donde se observa la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en *Violencia en la pareja Relacional* ( $F_{1,633} = 30.984, p < .001$ ) y en *Violencia en la pareja Física* ( $F_{1,633} = 3.889, p < .05$ ); y que los adolescentes con diferente victimización por parte de los iguales y la pareja difieren en *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{4,633} = 29.459, p < .001$ ), *Violencia de pareja Verbal-emocional* ( $F_{4,633} = 98.931, p < .001$ ) y *Violencia de pareja Física* ( $F_{4,633} = 32.332, p < .001$ ). Además, en las variables *Violencia de pareja Relacional* ( $F_{4,633} = 9.491, p < .001$ ) y *Física* ( $F_{4,633} = 6.203, p < .001$ ) resulta significativa la interacción entre los grupos de contraste establecidos según su tipo de victimización y el sexo de los adolescentes.

Tabla 8.266. Pruebas de los efectos inter-sujetos de las variables violencia en la pareja relacional, verbal-emocional y física en función de la victimización en la pareja e iguales, del sexo y de la interacción entre ambas variables.

	Variable Dependiente	F	p	$\eta^2$
Victimización pareja e iguales	Violencia Relacional	29.459	.000	.157
	Violencia verb-emoci	98.931	.000	.385
	Violencia Física	32.332	.000	.170
Sexo	Violencia Relacional	30.984	.000	.047
	Violencia verb-emoci	2.445	.118	.004
	Violencia Física	3.889	.049	.006
Victimización pareja e iguales *	Violencia Relacional	9.491	.000	.057
	Violencia verb-emoci	2.207	.067	.014
Sexo	Violencia Física	6.203	.000	.038

Puesto que en la variable *Violencia de pareja Verbal-emocional* no han resultado significativos los efectos de la interacción, y sí se han constatado efectos principales del nivel de victimización de los iguales y la pareja, se analizan y comparan las medias en esta variable en los cinco grupos establecidos, cuyos datos se muestran en la siguiente tabla. Posteriormente, se analizará la interacción entre la victimización de los iguales y la pareja y el sexo en *Violencia de pareja Relacional* y *Violencia de pareja Física*.

En la tabla 8.267 podemos observar que los adolescentes que no sufren victimización tienen puntuaciones menores en *Violencia de pareja Verbal-emocional* que el resto grupos analizados. Asimismo, se observa que los adolescentes que sufren victimización frecuente por parte de sus iguales y victimización ocasional por parte de la pareja y los iguales presentan menos *Violencia de pareja Verbal-emocional* que aquellos que son victimizados frecuentemente solo por la pareja y lo que son victimizados frecuentemente tanto por su pareja como por sus iguales.

Tabla 8.267. Medias (y desviaciones típicas) en violencia en la pareja verbal-emocional, en los cinco grupos de contraste establecidos (no victimización, victimización frecuente solo iguales, victimización ocasional pareja e iguales, victimización frecuente solo pareja y victimización frecuente pareja e iguales).

	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales
Violencia de pareja Verbal	11.17 (2.64) <sup>b</sup>	13.66 (3.91) <sup>a/d</sup>	14.27 (3.23) <sup>a/d</sup>	20.63 (4.74) <sup>a/c</sup>	20.43 (6.22) <sup>a/c</sup>

a > b; c > d,  $p < .001$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

A continuación, se analizarán los efectos significativos de la interacción entre el nivel de victimización de los iguales y la pareja y el sexo del adolescente en las variables de *Violencia de pareja Relacional* y *Violencia de pareja Física*. En los gráficos 8.28 y 8.29 se muestran las medias en *Violencia de pareja Relacional* y *Violencia de pareja Física* de chicos y chicas con diferente nivel de victimización por parte de los iguales y la pareja.

Respecto el gráfico 8.28, las pruebas a posteriori señalan diferencias significativas entre chicos y chicas en el grupo de adolescentes que sufren violencia frecuente solo de la pareja y en el grupo de los adolescentes que sufren de forma frecuente tanto la violencia de los iguales como de la pareja. En ambos grupos la media de los chicos en *Violencia Relacional* ejercida contra la pareja es significativamente superior a la media de las chicas. Por otra parte, en el caso de la *Violencia Física* ejercida contra la pareja (gráfico 8.29), las pruebas a posteriori indican que en el grupo de adolescentes victimizados frecuentemente por su pareja y por sus iguales la media de los chicos en *Violencia Física* contra la pareja es significativamente superior a la de las chicas.

Gráfico 8.28. Interacción entre victimización de los iguales y la pareja y sexo. Violencia de pareja relacional

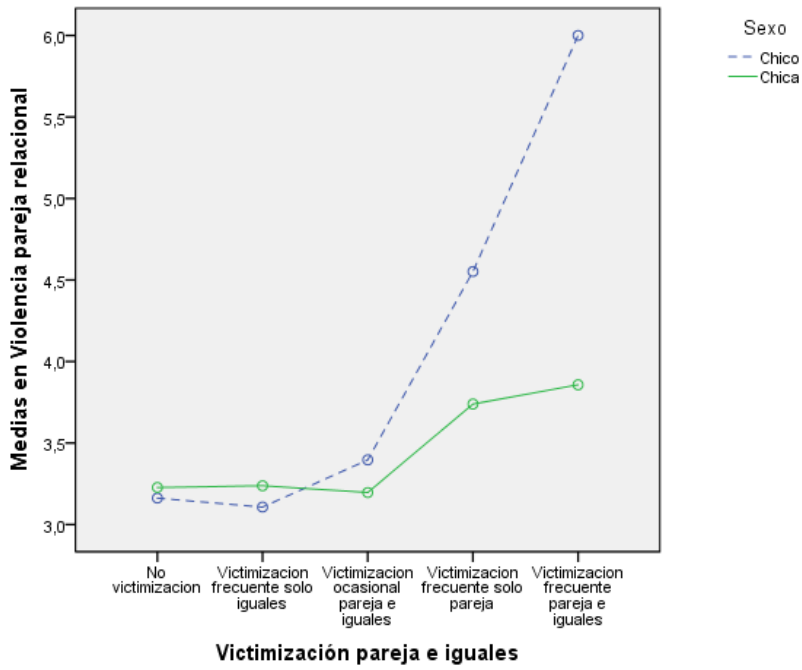
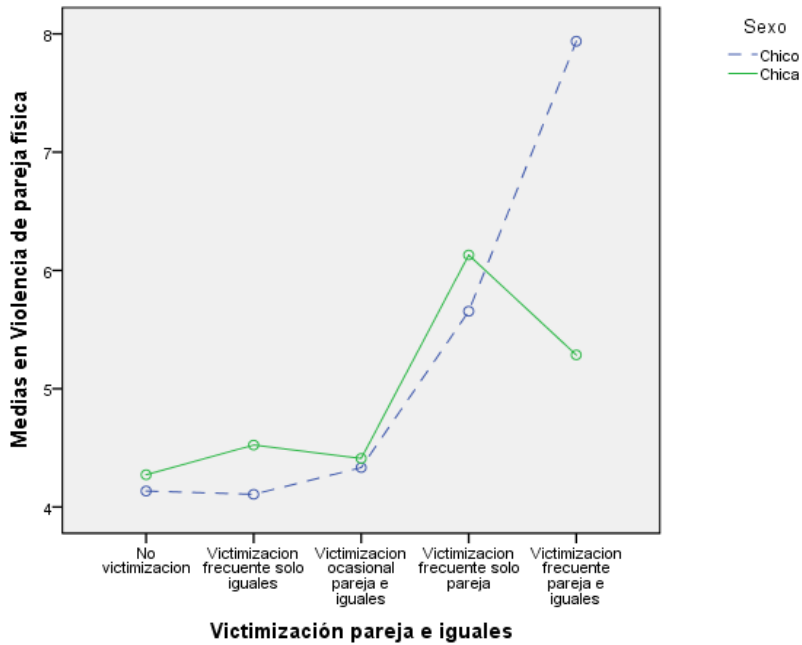


Gráfico 8.29. Interacción entre victimización de los iguales y la pareja y sexo. Violencia de pareja física.



**8.6.2.13. Resumen de las características psicosociales de los adolescentes que son victimizados por sus iguales y por su pareja**

	Tipos de victimización de los iguales y de la pareja					Sexo		Interacción ambas variables
	No victimización	Victimización frecuente solo iguales	Victimización ocasional pareja e iguales	Victimización frecuente solo pareja	Victimización frecuente pareja e iguales	chicos	chicas	
Autoconcepto académico	a			b	b			
Autoconcepto social								
Autoconcepto emocional								x
Autoconcepto familiar	a	c	c	b	b/d	x		
Autoconcepto físico						x		
Empatía emocional							x	
Empatía cognitiva							x	
Ánimo depresivo	a	c	b	c	d		x	
Evaluación de la red social	a	a	a	a	b			
Soledad Emocional	b/d	b/c	b/d	b	a			
Satisfacción con la vida								x
Sexismo Hostil	b	a	a	a	a	x		
Sexismo Benevolente	b	a			a	x		
Actitud autoridad institucional	a	b	b/c	b/d				
Actitud transgresión normas	b		b		a			
Asertivo								x
Agresivo	b	a	a/d	a	a/c			
Pasivo	b	a	b	b	a			
Com. Abierta Madre	a		b		b			
Problemas Com. Madre	b	a	a/d	a	a/c			
Com. Abierta Padre	a			b	b			
Problemas Com. Padre	b	a	a		a			
Relación Profesor	a	b	b		b			
Agresión iguales manifiesta	b	a/d	f	a/c	a/c/e	x		
Agresión iguales relacional	b	a	a	a	a			
Violencia pareja relacional								x
Violencia pareja verbal	b	a/d	a/d	a/c	a/c			
Violencia pareja física								x

Diferencias en función del tipo de violencia y victimización de pareja:  
 $a > b > c > d > e > f$ ,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.  
 Diferencias entre chicos y chicas: x= mayor puntuación  
 Interacción ambas variables: x=efectos en la interacción.

## **8.7. ANÁLISIS DE LA EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA DARSI**

Mediante la evaluación de los programas de prevención e intervención se pretende garantizar que las acciones realizadas producen los cambios deseados en los participantes. Así, con el objetivo de analizar la eficacia del programa DARSI se utilizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pre-test y post-test con grupo de intervención y grupos de control.

Este diseño de investigación permitió: 1) observar si existían diferencias significativas en las variables analizadas en la muestra total de participantes a lo largo del curso (variable Tiempo); y 2) comprobar si existían diferencias entre el grupo de intervención y los grupos de control (variable Grupo) antes y después del programa (variable Tiempo x Grupo).

### **8.7.1. PRUEBA DE LEVENE DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS ENTRE GRUPOS**

Antes de explorar los cambios en las variables en que incide el programa de intervención en los dos momentos temporales considerados, se analizaron posibles diferencias entre los grupos de contraste previamente a la intervención, así como también la igualdad de varianzas en estos grupos. En la tabla siguiente se muestran los resultados de la prueba de Levene, que permite calcular la igualdad de varianzas en la fase pre-test entre el grupo de intervención y los dos grupos control. En esta tabla, se han agrupado las variables evaluadas en tres bloques: (1) variables relativas a conductas violentas sufridas o ejercidas, offline y online, en sus relaciones de pareja y con sus iguales; (2) variables relativas a creencias y actitudes de los adolescentes en relación con la violencia de pareja; (3) variables relacionadas con recursos personales y sociales de los adolescentes. Como podemos observar en la Tabla 8.268, los resultados obtenidos permiten sustentar el supuesto de homogeneidad de matrices de varianzas entre los grupos establecidos en todas las variables analizadas, a excepción de la victimización de pareja, el estilo de comunicación asertivo y el reconocimiento de maltrato en la pareja (control).



Tabla 8.268. Prueba de Levene para la igualdad de varianzas de muestras independientes

	Prueba de Levene	
	F	p
<b>1. VARIABLES RELATIVAS A CONDUCTAS</b>		
Victimización escolar	1.656	.194
Agresión manifiesta	2.112	.124
Agresión relacional	1.310	.273
Ciberagresión	.022	.978
Cibervictimización	.277	.759
Violencia a la pareja	.660	.520
Victimización de pareja	4.791	.011
Cibervictimización de pareja	2.588	.082
Ciberagresión a la pareja	2.233	.115
<b>2. VARIABLES RELATIVAS A ACTITUDES Y CREENCIAS</b>		
Sexismo Hostil	.151	.860
Sexismo Benevolente	.027	.974
Estereotipos de género (adjetivos)	1.96	.143
Estereotipos de género (acciones)	.122	.886
Mitos amor romántico	.536	.586
Tolerancia al maltrato	.580	.561
Ideal amor positivo	1.855	.160
Ideal amor negativo	1.638	.197
Reconocimiento maltrato en la pareja (control)	4.130	.018
Reconocimiento maltrato en la pareja (físico y verbal)	1.696	.186
<b>3. VARIABLES: RECURSOS PERSONALES Y SOCIALES</b>		
Control de la ira	2.158	.119
Autoconcepto Académico	1.090	.338
Autoconcepto Social	.475	.622
Autoconcepto Emocional	1.033	.358
Autoconcepto Familiar	.998	.371
Autoconcepto Físico	.958	.386
Estilo comunicación agresivo	.368	.693
Estilo comunicación asertivo	4.244	.016
Empatía emocional	.518	.597
Empatía cognitiva	1.920	.150

### 8.7.2. DIFERENCIAS DE MEDIAS ENTRE LOS GRUPOS EN LAS VARIABLES DE ESTUDIO (TIEMPO 1)

En la Tabla 8.269, se puede observar que no existen diferencias significativas ( $p > .05$ ) entre el grupo de intervención, el grupo de control 1 y el grupo control 2 en la mayoría de las variables analizadas. Únicamente, se observan diferencias significativas en sexismo benevolente ( $F = 11.198$ ,  $p < .001$ ) y reconocimiento de maltrato en la pareja (control) ( $F = 3.24$ ,  $p < .05$ ). Respecto al sexismo benevolente, los resultados de las pruebas a posteriori (Bonferroni) realizadas, muestran que no existen diferencias significativas en esta variable entre el grupo de intervención y el grupo control 1. En el caso del grupo control 2, se observa una media en sexismo benevolente superior a la de los otros dos grupos. Por otra parte, en la variable de reconocimiento de maltrato en la

pareja (control), las pruebas a posteriori indicaron que ninguna de las comparaciones de medias entre grupos en esta variable era significativa.

Tabla 8.269. Diferencia de medias entre los grupos (Tiempo 1): Media (DT), prueba F

Variables (Tiempo 1)	Grupo			F
	Intervención	Control 1	Control 2	
Victimización escolar	18.97 (7.25)	18.22 (5.88)	20.11 (8.42)	1.51
Agresión manifiesta	16.89 (4.75)	16.54 (4.23)	17.75 (5.47)	1.00
Agresión relacional	17.16 (4.91)	16.63 (3.68)	17.82 (4.63)	1.09
Ciberagresión	28.17 (7.18)	27.38 (5.48)	28.39 (4.77)	0.49
Cibervictimización	28.21 (7.75)	27.32 (5.06)	29.38 (6.34)	1.55
Violencia pareja	20.04 (3.92)	20.68 (5.32)	20.73 (4.47)	0.17
Victimización pareja	18.41 (1.71)	19.54 (3.11)	20.61 (4.49)	2.66
Cibervictimización de pareja	23.66 (3.73)	25.65 (6.19)	26.76 (8.73)	1.39
Ciberagresión a la pareja	23.37 (3.47)	24.73 (4.34)	23.96 (2.44)	0.91
Sexismo Hostil	26.21 (10.93)	26.50 (11.20)	28.34 (11.16)	0.67
Sexismo Benevolente	26.10 (10.59) <sup>b</sup>	28.66 (10.72) <sup>b</sup>	34.80 (10.21) <sup>a</sup>	11.19***
Estereotipos de género (adjetivos)	12.28 (10.35)	11.31 (9.79)	13.19 (8.91)	0.58
Estereotipos de género (acciones)	4.16 (5.16)	3.87 (5.23)	4.52 (4.65)	0.25
Mitos amor romántico	15.42 (4.76)	16.50 (5.89)	17.66 (4.78)	2.86
Perdona por amor pareja	16.92 (5.06)	15.85 (4.45)	16.98 (4.63)	1.05
Ideal amor positivo	29.12 (5.66)	29.33 (5.31)	30.46 (3.91)	1.30
Ideal amor negativo	9.72 (3.95)	9.98 (4.56)	9.71 (3.27)	0.08
Reconocimiento maltrato (control)	33.72 (3.28)	33.87 (2.07)	32.61 (3.47)	3.24*
Reconocimiento maltrato (físico y verbal)	19.35 (1.26)	19.33 (1.25)	18.98 (1.84)	1.17
Control de la ira	18.50 (6.02)	17.37 (5.50)	20.07 (6.88)	2.98
Autoconcepto Académico	62.98 (25.37)	63.72 (20.93)	66.27 (21.11)	0.37
Autoconcepto Social	78.19 (14.91)	74.64 (14.93)	75.25 (17.45)	0.81
Autoconcepto Emocional	54.69 (19.39)	55.53 (20.16)	53.66 (23.49)	0.12
Autoconcepto Familiar	85.84 (15.79)	83.81 (18.22)	86.33 (17.19)	0.36
Autoconcepto Físico	59.16 (20.62)	65.44 (29.03)	59.31 (20.91)	1.34
Estilo comunicación agresivo	9.01 (3.09)	7.92 (2.75)	8.50 (2.68)	2.04
Estilo comunicación asertivo	16.70 (2.97)	15.38 (4.41)	16.47 (3.82)	1.96
Empatía emocional	37.14 (6.88)	37.14 (7.33)	37.83 (8.24)	0.16
Empatía cognitiva	35.87 (5.49)	33.87 (6.77)	35.40 (5.82)	0.17

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ ; a > b,  $p < .001$ ; Prueba post-hoc Bonferroni

### 8.7.3. IMPACTO DEL PROGRAMA DARSÍ: ANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS 2 X 3

En la Tabla 8.270 se muestran los resultados de las pruebas de los efectos inter-grupo y del análisis de varianza de medidas repetidas de todas las variables objeto de estudio. A continuación de esta tabla, se comentan de forma más detallada los resultados relativos únicamente a aquellas variables en las que el efecto del tiempo, del grupo, o de la interacción tiempo x grupo han sido significativos.

Tabla 8.270. Prueba de los efectos inter-grupo y análisis de varianza de medidas repetidas (ANOVA 2x3) en todas las variables del estudio.

VARIABLES	Grupo	Medias (DT)		Estadístico F (Eta al cuadrado parcial)		
		Tiempo 1	Tiempo 2	Tiempo	Grupo	Tiempo x Grupo
Victimización escolar	Intervención	18.97 (7.25)	12.03 (0.19)b			
	Control 1	18.22 (5.88)	15.32 (7.68)a	61.06*** (.25)	4.41* (.04)	2.37 (.02)
	Control 2	20.11 (8.42)	15.62 (5.23)a			
Agresión manifiesta	Intervención	16.89 (4.75)	13.53 (1.57)b			
	Control 1	16.54 (4.23)	18.67 (8.22)a	0.17 (.00)	6.10** (.06)	9.83*** (.10)
	Control 2	17.75 (5.47)	18.33 (7.61)a			
Agresión relacional	Intervención	17.16 (4.91)	14.17 (2.39)b			
	Control 1	16.63 (3.68)	18.58 (6.90)a	0.03 (.00)	6.56** (.06)	8.82** (.09)
	Control 2	17.82 (4.63)	18.58 (6.59)a			
Ciberagresión	Intervención	28.17 (7.18)	24.01 (0.13)b			
	Control 1	27.38 (5.48)	30.23 (13.38)a	0.30 (.00)	3.62* (.04)	8.80*** (.09)
	Control 2	28.39 (4.77)	28.60 (7.23)a			
Cibervictimización	Intervención	28.21 (7.75)	24.05 (0.29)b			
	Control 1	27.32 (5.06)	28.56 (9.36)a	11.01** (.05)	2.80 (.03)	7.87** (.08)
	Control 2	29.38 (6.34)	26.77 (4.39)a			
Violencia de pareja	Intervención	20.04 (3.92)	18.20 (3.83)			
	Control 1	20.68 (5.32)	19.54 (3.23)	2.50 (.03)	1.49 (.04)	1.08 (.03)
	Control 2	20.73 (4.47)	20.92 (4.53)			
Victimización de pareja	Intervención	18.41 (1.71)	18.04 (3.55)			
	Control 1	19.54 (3.11)	19.27 (2.56)	0.70 (.01)	3.53* (.09)	0.05 (.00)
	Control 2	20.61 (4.49)	19.96 (4.43)			
Cibervictimización de pareja	Intervención	23.66 (3.73)	23.66 (6.99)			
	Control 1	25.65 (6.19)	27.47 (8.65)	0.01 (.00)	2.11 (.05)	0.98 (.02)
	Control 2	26.76 (8.73)	25.23 (3.73)			

## CAPÍTULO 8

	Intervención	23.37 (3.47)	24.20 (9.05)			
Ciberagresión a la pareja	Control 1	24.73 (4.34)	26.34 (7.20)	0.72 (.01)	1.52 (.04)	0.44 (.01)
	Control 2	23.96 (2.44)	23.65 (2.24)			
	Intervención	26.21 (10.93)	13.03 (5.19)b			
Sexismo Hostil	Control 1	26.50 (11.20)	25.43 (10.98)a	45.31*** (.20)	12.95*** (.12)	26.96*** (.23)
	Control 2	28.34 (11.16)	27.18 (11.40)a			
	Intervención	26.10 (10.59)	12.76 (5.12)c			
Sexismo Benevolente	Control 1	28.66 (10.72)	26.33 (10.96)b	73.88*** (.29)	33.86*** (.27)	16.21*** (.15)
	Control 2	34.80 (10.21)	29.74 (11.59)a			
	Intervención	12.28 (10.35)	1.75 (3.74)b			
Estereotipos de género (adjetivos)	Control 1	11.31 (9.79)	8.19 (8.13)a	46.14*** (.20)	329.83*** (.65)	12.14*** (.12)
	Control 2	13.19 (8.91)	11.25 (9.69)a			
	Intervención	4.16 (5.16)	1.00 (0.00)b			
Estereotipos de género (acciones)	Control 1	3.87(5.23)	2.17 (2.70)	27.49*** (.13)	159.30*** (.47)	3.14* (.03)
	Control 2	4.52 (4.65)	3.58 (4.65)a			
	Intervención	15.42 (4.76)	9.39 (2.27)b			
Mitos amor romántico	Control 1	16.50 (5.89)	15.66 (4.90)a	34.73*** (.16)	25.60*** (.22)	21.43*** (.19)
	Control 2	17.66 (4.78)	17.51 (5.47)a			
	Intervención	16.92 (5.06)	12.05 (0.29)b			
Tolerancia al maltrato	Control 1	15.85 (4.45)	15.78 (4.34)b	16.62*** (.08)	9.63*** (.09)	27.37*** (.23)
	Control 2	16.98 (4.63)	17.81 (4.83)a			
	Intervención	29.12 (5.66)	31.61 (2.95)			
Ideal amor positivo	Control 1	29.33 (5.31)	30.49 (4.60)	8.40** (.04)	0.34 (.00)	3.29* (.03)
	Control 2	30.46 (3.91)	30.38 (4.60)			
	Intervención	9.72 (3.95)	5.81 (1.98)b			
Ideal amor negativo	Control 1	9.98 (4.56)	9.80 (4.10)a	10.79** (.05)	10.96*** (.11)	15.49*** (.15)
	Control 2	9.71 (3.27)	10.34 (3.80)a			
	Intervención	33.72 (3.28)	34.83 (1.09)a			
Reconocimiento maltrato (control)	Control 1	33.87 (2.07)	34.01 (2.16)	3.29 (.01)	8.12*** (.08)	1.09 (.01)
	Control 2	32.61 (3.47)	32.89 (3.80)b			
	Intervención	19.35 (1.26)	19.96 (0.27)a			
Reconocimiento maltrato (físico y verbal)	Control 1	19.33 (1.25)	18.98 (2.18)b	0.11 (.00)	5.30** (.05)	2.76 (.03)
	Control 2	18.98 (1.84)	18.89 (2.08)b			
	Intervención	18.50 (6.02)	16.61 (5.49)b			
Dificultad control de la ira	Control 1	17.37 (5.50)	18.87 (6.67)	0.03 (.00)	3.79* (.04)	4.28* (.04)
	Control 2	20.07 (6.88)	20.22 (6.85)a			
	Intervención	62.98 (25.37)	61.60 (25.08)			
Autoconcepto Académico	Control 1	63.72 (20.93)	60.44 (21.24)	2.73 (.01)	0.32 (.00)	0.14 (.00)

	Control 2	66.27 (21.11)	63.05 (23.30)			
Autoconcepto Social	Intervención	78.19 (14.91)	78.45 (15.40)			
	Control 1	74.64 (14.93)	74.68 (15.61)	0.07 (.00)	1.38 (.01)	0.17 (.00)
Autoconcepto Emocional	Control 2	75.25 (17.45)	73.94 (17.17)			
	Intervención	54.69 (19.39)	55.28 (18.15)			
Autoconcepto Familiar	Control 1	55.53 (20.16)	51.74 (22.63)	0.00 (.00)	0.13 (.00)	1.73 (.01)
	Control 2	53.66 (23.49)	56.79 (22.01)			
Autoconcepto Físico	Intervención	85.84 (15.79)	84.62 (15.59)			
	Control 1	83.81 (18.22)	82.16 (20.38)	0.71 (.00)	0.71 (.00)	0.05 (.00)
Estilo de comunicación agresivo	Control 2	86.33 (17.19)	85.74 (16.18)			
	Intervención	59.16 (20.62)	64.43 (20.72)			
Estilo de comunicación asertivo	Control 1	65.44 (29.03)	63.24 (19.73)	0.58 (.00)	1.49 (.01)	2.54 (.02)
	Control 2	59.31 (20.91)	57.33 (20.69)			
Empatía emocional	Intervención	9.01 (3.09)	8.27 (2.85)			
	Control 1	7.92 (2.75)	8.63 (2.79)	0.02 (.00)	0.38 (.00)	3.48* (.03)
Empatía cognitiva	Control 2	8.50 (2.68)	8.64 (2.55)			
	Intervención	16.70 (2.97)	17.09 (3.85)			
Empatía emocional	Control 1	15.38 (4.41)	15.82 (3.19)	0.75 (.00)	2.60 (.02)	0.22 (.00)
	Control 2	16.47 (3.82)	16.46 (3.68)			
Empatía cognitiva	Intervención	37.14 (6.88)	37.69 (7.79)			
	Control 1	37.14 (7.33)	37.12 (7.15)	17.76*** (.09)	0.61 (.00)	1.03 (.01)
Empatía cognitiva	Control 2	37.83 (8.24)	37.96 (8.60)			
	Intervención	35.87 (5.49)	34.38 (7.04)			
Empatía cognitiva	Control 1	33.87 (6.77)	34.87 (5.30)	36.51*** (.17)	0.02 (.00)	0.59 (.00)
	Control 2	35.40 (5.82)	34.52 (6.65)			

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

### Victimización escolar

En la Tabla 8.271 se observa un efecto principal del tiempo,  $F_{1,176} = 61.06$ ,  $p < .001$ , el tamaño del efecto indica que el 25% de la variable victimización escolar está asociado con el tiempo transcurrido entre el Tiempo 1 y el Tiempo 2. Se observa a su vez, un efecto principal del grupo,  $F_{2,176} = 4.41$ ,  $p < .05$  existiendo diferencias entre los grupos de contraste con una varianza explicada del 4%. En cambio, no se observa un efecto significativo de la interacción entre el tiempo y el grupo,  $F_{2,176} = 2.35$ ,  $p > .05$ .

Tabla 8.271. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en la victimización escolar

Fuente	F	$\eta^2$	1 - $\beta$
Tiempo	61.06***	.25	1.00
Grupo	4.41*	.04	.75
Tiempo x Grupo	2.37	.02	.47

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

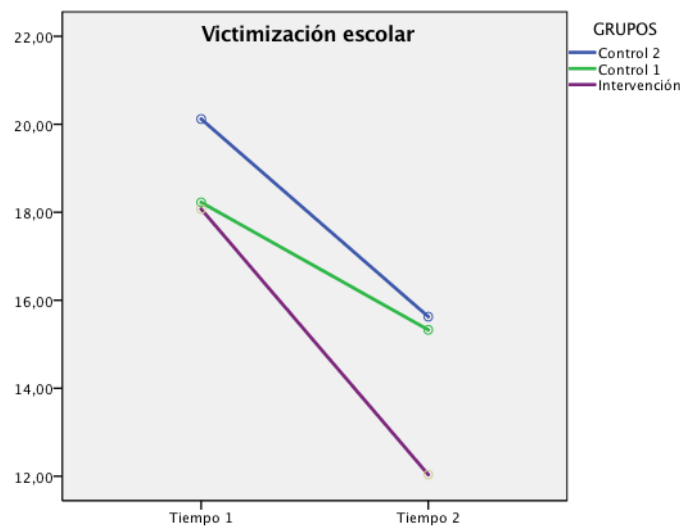
Como se observa en la Tabla 8.272 y en el Gráfico 8.30, aunque el grupo control 1 y el grupo control 2 redujeron la victimización escolar con el paso del tiempo, en el grupo de intervención se redujeron en mayor medida los niveles de victimización escolar, con diferencias significativas en la fase postest.

Tabla 8.272. Estadísticos descriptivos inter-grupo en la victimización escolar

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	18.97 (7.25)	12.03 (0.19)b
<b>Control 1</b>	18.22 (7.68)	15.32 (7.68)a
<b>Control 2</b>	20.11 (8.42)	15.62 (5.23)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.30. Medias obtenidas por los grupos en victimización escolar.



### Agresión manifiesta

En la Tabla 8.273 se observa un efecto principal del grupo,  $F_{2,176} = 6.10$ ,  $p < .01$ , el tamaño del efecto indica que el 6% de la variable agresión manifiesta está asociada a la

variable grupo. Asimismo, se refleja un efecto de interacción entre el tiempo y el grupo,  $F_{2,176} = 9.83, p < .001$  con un tamaño del efecto del 10%.

Tabla 8.273. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en la agresión manifiesta

Fuente	F	$\eta^2$	1 - $\beta$
Tiempo	0.17	.00	.07
Grupo	6.10**	.06	.88
Tiempo x Grupo	9.83***	.10	.98

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

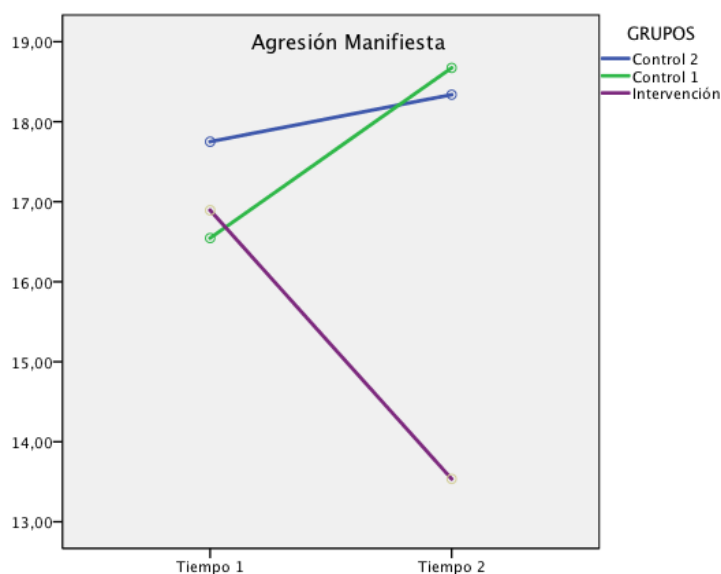
Como se observa en la Tabla 8.274 y en el Gráfico 8.31, los adolescentes del grupo control 1 y grupo control 2 aumentaron sus niveles de agresión manifiesta, mientras que los adolescentes del grupo de intervención que realizaron el programa disminuyeron las conductas de agresión manifiesta.

Tabla 8.274. Estadísticos descriptivos inter-grupo en agresión manifiesta

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	16.89 (4.75)	13.53 (1.57)b
<b>Control 1</b>	16.54 (4.23)	18.67 (8.22)a
<b>Control 2</b>	17.75 (5.47)	18.33 (7.61)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.31. Medias obtenidas por los grupos en agresión manifiesta



### Agresión relacional

En la Tabla 8.275, podemos observar un efecto principal significativo del grupo,  $F_{2,176} = 6.56$ ,  $p < .01$ , con un tamaño del efecto del 6% de la variable agresión relacional asociada a la variable grupo. Además, con un tamaño del efecto del 9% se observa un efecto de interacción entre el tiempo y el grupo,  $F_{2,176} = 8.82$ ,  $p < .01$ .

Tabla 8.275. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en la agresión relacional

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	0.03	.00	.05
Grupo	6.56**	.06	.90
Tiempo x Grupo	8.82**	.09	.97

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Tal y como se muestra en la Tabla 8.276 y en el Gráfico 8.32, el programa ha producido efectos significativos en las conductas de agresión relacional. Así, los adolescentes del grupo de intervención muestran con posterioridad a la implementación del programa una disminución en sus conductas de agresión relacional, con medias en esta variable en el postest significativamente inferiores a las de los adolescentes de ambos grupos control.

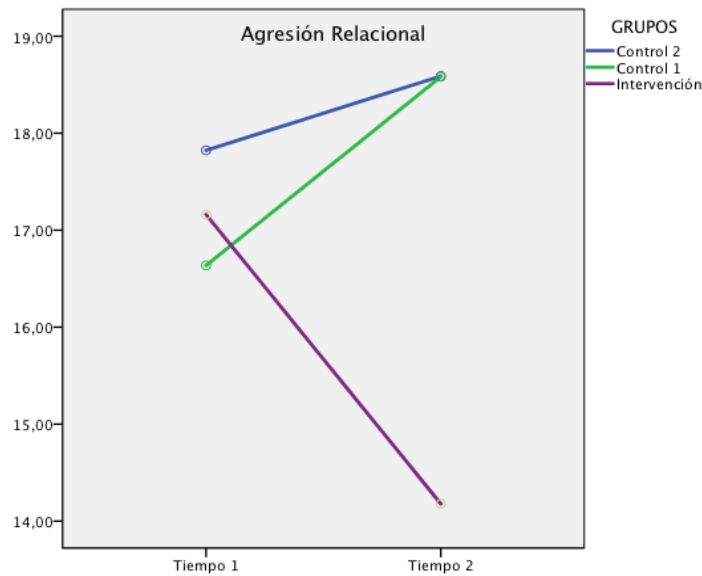
Tabla 8.276. Estadísticos descriptivos inter-grupo en agresión relacional

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	17.16 (4.91)	14.17 (2.39)b
<b>Control 1</b>	16.63 (3.68)	18.58 (6.90)a
<b>Control 2</b>	17.82 (4.63)	18.58 (6.59)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.



Gráfico 8.32. Medias obtenidas por los grupos en agresión relacional



### Ciberagresión

En la siguiente tabla se muestran los resultados relativos a la variable ciberagresión. En este caso, los resultados reflejan un efecto principal del grupo,  $F_{2,176} = 3.62$ ,  $p < .05$ , con un tamaño del efecto del 4%. Se encuentra también un efecto significativo de interacción tiempo por grupo,  $F_{2,176} = 8.80$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto del 9%. Así, se observa un efecto significativo del programa de intervención en las conductas de ciberagresión de los adolescentes.

Tabla 8.277. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en ciberagresión

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	0.30	.00	.08
Grupo	3.62*	.04	.66
Tiempo x Grupo	8.80***	.09	.96

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

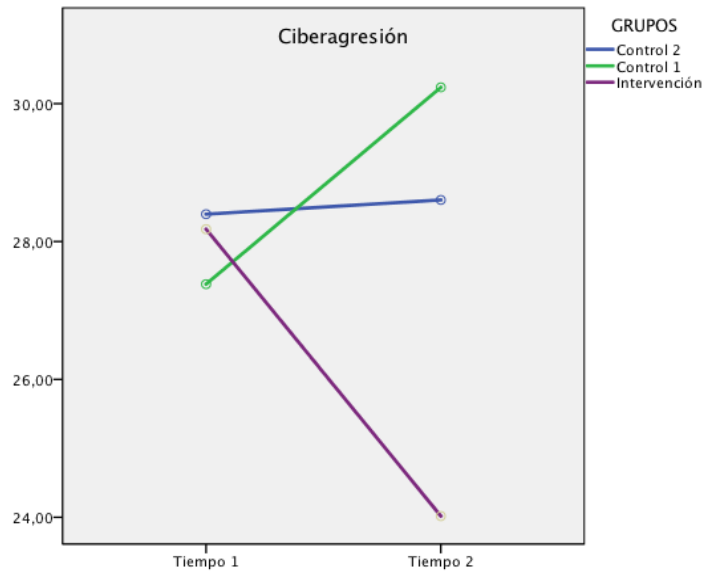
En la Tabla 8.278 y en el Gráfico 8.33 se puede observar que los adolescentes que participaron en el programa disminuyen las conductas de ciberagresión de forma significativa, en comparación con ambos grupos control.

Tabla 8.278. Estadísticos descriptivos inter-grupo en ciberagresión

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
<b>Intervención</b>	28.17 (7.18)	24.01 (0.13)b
<b>Control 1</b>	27.38 (5.48)	30.23 (13.38)a
<b>Control 2</b>	28.39 (4.77)	28.60 (7.23)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.33. Medias obtenidas por los grupos en ciberagresión



### Cibervictimización

Por lo que respecta a la variable cibervictimización, en la Tabla 8.279 se observa un efecto principal del tiempo,  $F_{1,176} = 11.01$ ,  $p < .01$ , con un tamaño del efecto del 5%. En cambio, no se observa un efecto principal del grupo. Por otro lado, se observa un efecto significativo de interacción,  $F_{2,176} = 7.87$ ,  $p < .01$ , con un tamaño del efecto del 8%.

Tabla 8.279. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en cibervictimización

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	11.01**	.05	.91
Grupo	2.80	.03	.54
Tiempo x Grupo	7.87**	.08	.95

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Los resultados que se presentan en la Tabla 8.280 y en el Gráfico 8.34 permiten observar diferencias significativas en el posttest entre el grupo de intervención y los dos

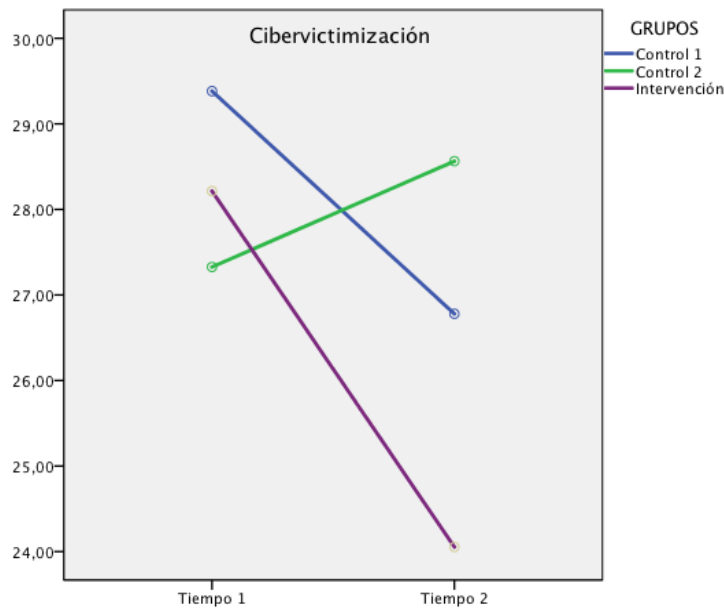
grupos control, mostrando como el programa reduce significativamente las conductas de cibervictimización en los adolescentes participantes.

Tabla 8.280. Estadísticos descriptivos inter-grupo en cibervictimización

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
<b>Intervención</b>	28.21 (7.75)	24.05 (0.29)b
<b>Control 1</b>	27.32 (5.06)	28.56 (9.36)a
<b>Control 2</b>	29.38 (6.34)	26.77 (4.39)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.34. Medias obtenidas por los grupos en cibervictimización



### Violencia de pareja

Respecto a la violencia de pareja, los resultados indicaron que no existen diferencias significativas en cuanto al tiempo  $F_{1,69}=2.50, p > .05$ , ni al grupo  $F_{2,69}=1.49, p > .05$ , ni a la interacción  $F_{2,69}=1.08, p > .05$ .

Tabla 8.281. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en violencia de pareja

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	2.50	.03	.34
Grupo	1.49	.04	.30
Tiempo x Grupo	1.08	.03	.23

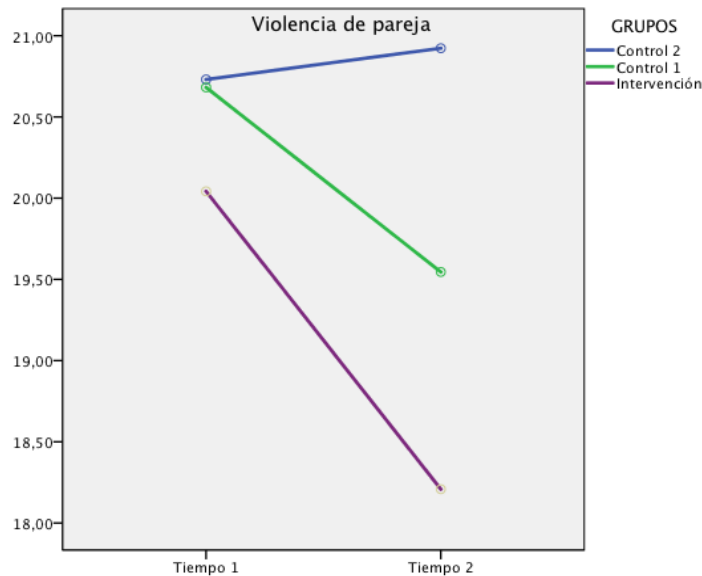
\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Como se muestra en la Tabla 8.282, no se obtienen diferencias significativas entre los grupos control y el grupo de intervención, ni previamente ni con posterioridad a la intervención. No obstante, en el Gráfico 8.35 se observa una tendencia mayor a la disminución de esta violencia en el grupo de intervención.

Tabla 8.282. Estadísticos descriptivos inter-grupo en violencia de pareja

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
<b>Intervención</b>	20.04 (3.92)	18.20 (3.83)
<b>Control 1</b>	20.68 (5.32)	19.54 (3.23)
<b>Control 2</b>	20.73 (4.47)	20.92 (4.53)

Gráfico 8.35. Medias obtenidas por los grupos en violencia de pareja



### Victimización de pareja

En la variable victimización de pareja, a diferencia de la variable anterior, se observa un efecto principal del grupo  $F_{2,69} = 1.49, p < .05$ , con una varianza explicada del 9%, lo que indica que existen diferencias significativas entre los grupos control y el grupo de intervención. En cambio, no se observan efectos significativos ni del tiempo  $F_{1,69} = 0.70, p > .05$ , ni de la interacción  $F_{2,69} = 0.05, p > .05$ .

Tabla 8.283. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en victimización de pareja

Fuente	F	$\eta^2$	1 - $\beta$
Tiempo	0.70	.01	.13
Grupo	3.53*	.09	.64
Tiempo x Grupo	0.05	.00	.05

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

No obstante, en las posteriores pruebas realizadas para comparar la significación de las diferencias entre los grupos en tiempo 2 (Tabla 8.284), se constata que no hay diferencias significativas entre los grupos en esta variable.

Tabla 8.284. Estadísticos descriptivos inter-grupo en victimización de pareja

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	18.41 (1.71)	18.04 (3.55)
Control 1	19.54 (3.11)	19.27 (2.56)
Control 2	20.61 (4.49)	19.96 (4.43)

Gráfico 8.36. Medias obtenidas por los grupos en victimización de pareja



## Sexismo hostil

Los resultados muestran que en la variable sexismo hostil se hallaron diferencias significativas en el tiempo  $F_{1,176} = 45.31$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 20%, así también como un efecto principal del grupo,  $F_{2,176} = 12.95$ ,  $p < .001$ , con una varianza

explicada del 12%. Por último, se observa un efecto significativo de la interacción tiempo x grupo  $F_{2,176}=26.96, p <.001$ , con una varianza explicada del 23%.

Tabla 8.285. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en sexismo hostil

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	45.31***	.20	1.00
Grupo	12.95***	.12	.99
Tiempo x Grupo	26.96***	.23	1.00

\* $p <.05$ ; \*\* $p <.01$ ; \*\*\* $p <.001$

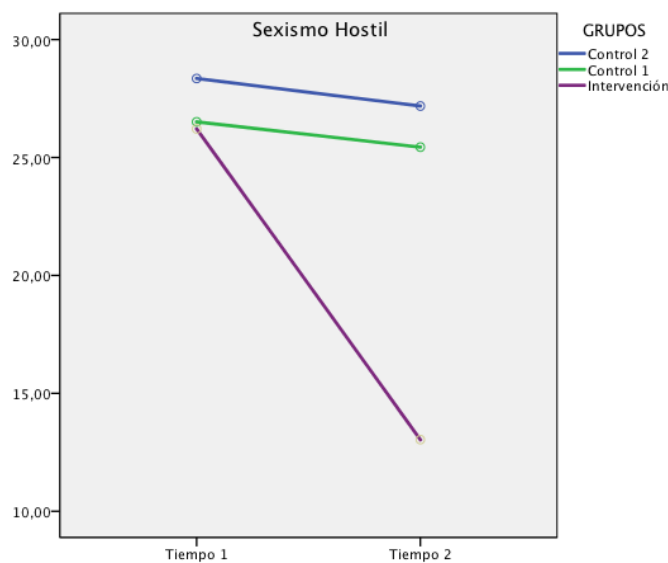
Seguidamente, en la Tabla 8.286 y en el Gráfico 8.37 se observa como en el grupo de intervención los adolescentes disminuyen sus puntuaciones medias en actitudes de sexismo hostil, una vez realizado el programa de intervención. Sus medias en el postest son significativamente inferiores a las medias de los dos grupos control.

Tabla 8.286. Estadísticos descriptivos inter-grupo en sexismo hostil

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	26.21 (10.93)	13.03 (5.19)b
<b>Control 1</b>	26.50 (11.20)	25.43 (10.98)a
<b>Control 2</b>	28.34 (11.16)	27.18 (11.40)a

a > b,  $p <.05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.37. Medias obtenidas por los grupos en sexismo hostil



### Sexismo benevolente

En la misma línea que la variable anterior, se observaron diferencias significativas en el tiempo  $F_{1,176}=73.88$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 29%. Asimismo, los resultados indican un efecto principal del grupo,  $F_{2,176}=33.86$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 27%. Por último, se observa un efecto significativo de la interacción tiempo x grupo  $F_{2,176}=16.21$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 15%.

Tabla 8.287. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en sexismo benevolente

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	73.88***	.29	1.00
Grupo	33.86***	.27	1.00
Tiempo x Grupo	16.21***	.15	1.00

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

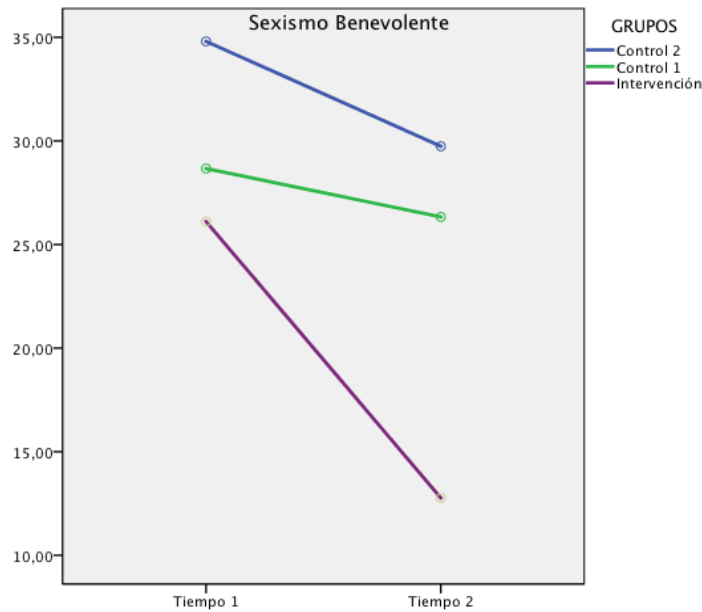
Posteriormente, en la Tabla 8.288 y en el Gráfico 8.38 podemos observar como en el grupo de intervención los adolescentes disminuyen significativamente las actitudes de sexismo benevolente, tras realizar el programa de intervención, en comparación con ambos grupos control. En este caso, también se observa que el grupo control 1 disminuye el sexismo benevolente en mayor medida que el grupo control 2.

Tabla 8.288. Estadísticos descriptivos inter-grupo en sexismo benevolente

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	26.10 (10.59)	12.76 (5.12)c
Control 1	28.66 (10.72)	26.33 (10.96)b
Control 2	34.80 (10.21)	29.74 (11.59)a

a > b > c,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.38. Medias obtenidas por los grupos en sexismo benevolente



**Estereotipos de género (adjetivos)**

Los resultados muestran que en la variable estereotipos de género (adjetivos) se hallaron diferencias significativas en el tiempo  $F_{1,177} = 46.14, p < .001$ , con una varianza explicada del 20%, así también como un efecto principal del grupo,  $F_{2,177} = 329.83, p < .001$ , con una varianza explicada del 65%. Por último, se observa un efecto significativo de la interacción tiempo x grupo  $F_{2,177} = 12.14, p < .001$ , con una varianza explicada del 12%.

Tabla 8.289. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en en estereotipos de género (adjetivos)

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	46.14***	.20	1.00
Grupo	329.83***	.65	1.00
Tiempo x Grupo	12.14***	.12	.99

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

En la Tabla 8.290 y en el Gráfico 8.39 se observa como en el grupo de intervención los adolescentes disminuyen sus puntuaciones medias en estereotipos de género (adjetivos), una vez realizado el programa de intervención. Sus medias en el postest son significativamente inferiores a las medias de los dos grupos control.

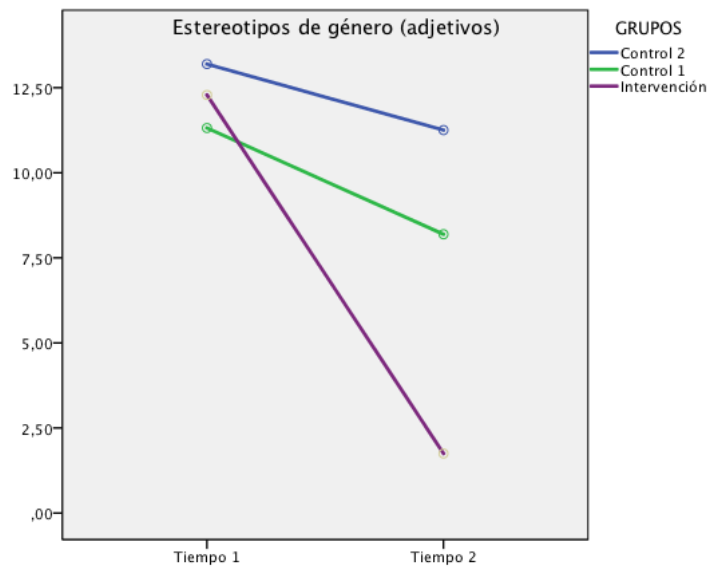


Tabla 8.290. Estadísticos descriptivos inter-grupo en en estereotipos de género (adjetivos)

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
<b>Intervención</b>	12.28 (10.35)	1.75 (3.74)b
<b>Control 1</b>	11.31 (9.79)	8.19 (8.13)a
<b>Control 2</b>	13.19 (8.91)	11.25 (9.69)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.39. Medias obtenidas por los grupos en estereotipos de género (adjetivos)



### Estereotipos de género (acciones)

Respecto a la variable estereotipos de género (acciones), se hallaron diferencias significativas en el tiempo  $F_{1,177} = 27.49$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 13%, así también como un efecto principal del grupo,  $F_{2,177} = 159.30$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 47%. Por último, se observa un efecto significativo de la interacción tiempo x grupo  $F_{2,177} = 3.14$ ,  $p < .05$ , con una varianza explicada del 3%.

Tabla 8.291. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en estereotipos de género (acciones)

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	27.49***	.13	.99
Grupo	159.30***	.47	1.00
Tiempo x Grupo	3.14*	.03	.59

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

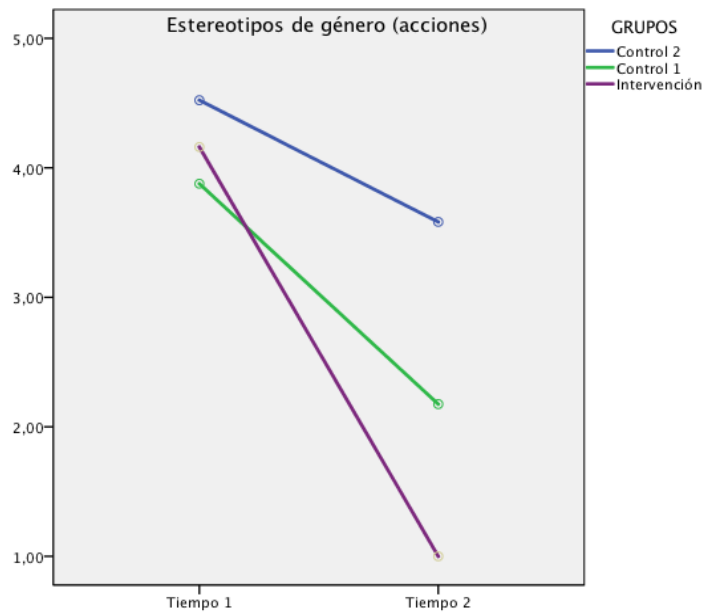
Por tanto, en la Tabla 8.292 y en el Gráfico 8.40, se observa diferencias significativas entre el grupo control 2 y el grupo de intervención, siendo mayores los niveles de estereotipos de género (acciones) en el grupo control 2.

Tabla 8.292. Estadísticos descriptivos inter-grupo en estereotipos de género (acciones)

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	4.16 (5.16)	1.00 (0.00) <sup>b</sup>
<b>Control 1</b>	3.87 (5.23)	2.17 (2.70)
<b>Control 2</b>	4.52 (4.65)	3.58 (4.65) <sup>a</sup>

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.40. Medias obtenidas por los grupos en estereotipos de género (acciones)



### Mitos del amor romántico

En la variable mitos del amor romántico, se observa un efecto principal del tiempo,  $F_{1,176} = 34.73$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 16%, lo que indicaría cambios en los tres grupos en los dos momentos temporales. También, los resultados de la Tabla 8.293 indican un efecto principal del grupo,  $F_{2,176} = 25.60$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 22%. Por último, se observa un efecto significativo en la interacción tiempo x grupo  $F_{2,176} = 21.43$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 19%,

lo que indica que el paso del tiempo no afecta igual a los tres grupos evaluados en relación con esta variable.

Tabla 8.293. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en mitos del amor romántico

Fuente	F	$\eta^2$	1 - $\beta$
Tiempo	34.73***	.16	1.00
Grupo	25.60***	.22	1.00
Tiempo x Grupo	21.43***	.19	1.00

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

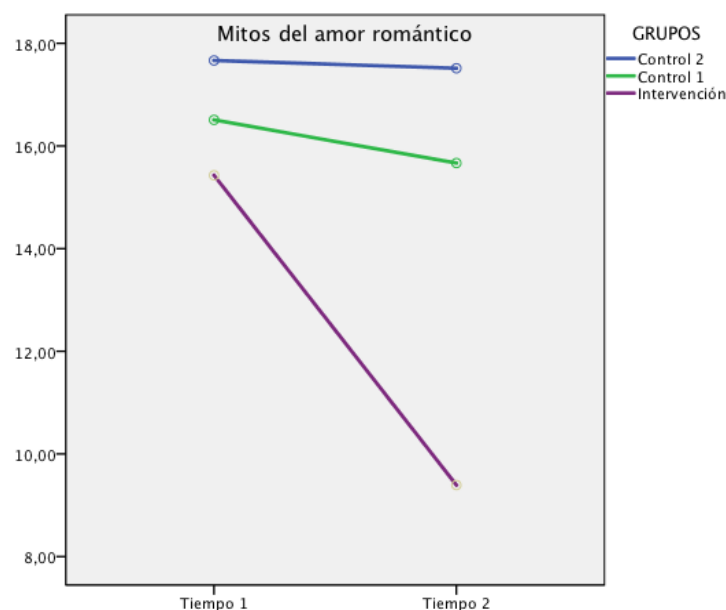
Así, en la Tabla 8.294 y en el Gráfico 8.41 se observa que los adolescentes del grupo de intervención disminuyeron sus creencias en los mitos del amor romántico debido a su participación en el programa, al mostrar en el postest puntuaciones medias en esta variable significativamente inferiores a las medias de los dos grupos control.

Tabla 8.294. Estadísticos descriptivos inter-grupo en mitos del amor romántico

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	15.42 (4.76)	9.39 (2.27)b
<b>Control 1</b>	16.50 (5.89)	15.66 (4.90)a
<b>Control 2</b>	17.66 (4.78)	17.51 (5.47)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.41. Medias obtenidas por los grupos en mitos del amor romántico



**Tolerancia al maltrato**

En la variable perdonar por amor, se obtienen resultados similares a los obtenidos en la variable mitos del amor romántico. Así, se observa un efecto principal del tiempo,  $F_{1,176} = 16.62, p < .001$ , con una varianza explicada del 8%; y un efecto principal del grupo,  $F_{2,176} = 9.63, p < .001$ , con una varianza explicada del 9%. Por último, se observa un efecto significativo en la interacción tiempo x grupo  $F_{2,176} = 27.37, p < .001$ , con una varianza explicada del 23%, lo que indica que el paso del tiempo no incide de igual manera en los tres grupos de contraste considerados.

*Tabla 8.295. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en tolerancia al maltrato*

Fuente	F	$\eta^2$	1 - $\beta$
Tiempo	16.62***	.08	.98
Grupo	9.63***	.09	.98
Tiempo x Grupo	27.37***	.23	1.00

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

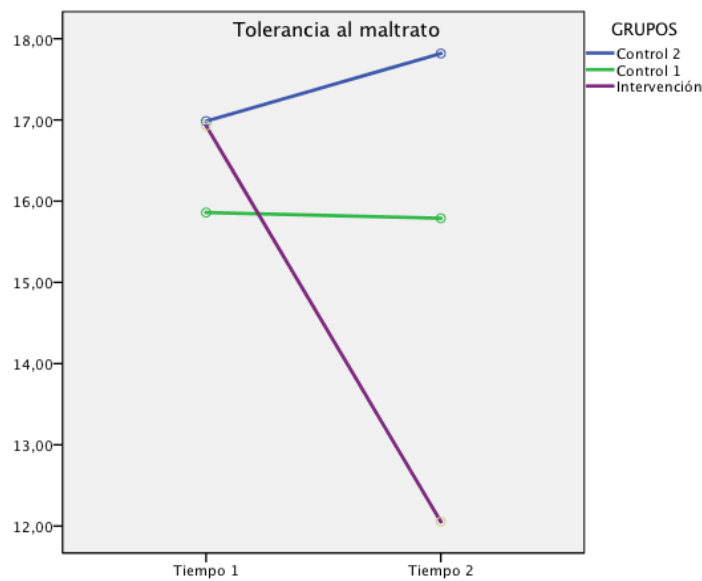
La Tabla 8.296 y en el Gráfico 8.42 se observa como en el grupo de intervención los adolescentes disminuyeron el grado en que perdonarían por amor a su pareja ciertas conductas de maltrato (como mentir, pegar, insultar, impedir salir con amigos o controlar la forma de vestir), en comparación con los adolescentes de los dos grupos control.

*Tabla 8.296. Estadísticos descriptivos inter-grupo en tolerancia al maltrato*

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	16.92 (5.06)	12.05 (0.29)b
<b>Control 1</b>	15.85 (4.45)	15.78 (4.34)b
<b>Control 2</b>	16.98 (4.63)	17.81 (4.83)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.42. Medias obtenidas por los grupos en tolerancia al maltrato



### Ideal amor positivo

Los resultados de la Tabla 8.297 muestran un efecto principal del tiempo,  $F_{1,176} = 8.40$ ,  $p < .01$ , con una varianza explicada del 4% y un efecto significativo de la interacción tiempo x grupo  $F_{2,176} = 3.29$ ,  $p < .05$ , con una varianza explicada del 3%. En cambio, no se observa un efecto principal del grupo,  $F_{2,176} = 0.34$ ,  $p > .05$ .

Tabla 8.297. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en ideal amor positivo

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	8.40**	.04	.82
Grupo	0.34	.00	.10
Tiempo x Grupo	3.29*	.03	.62

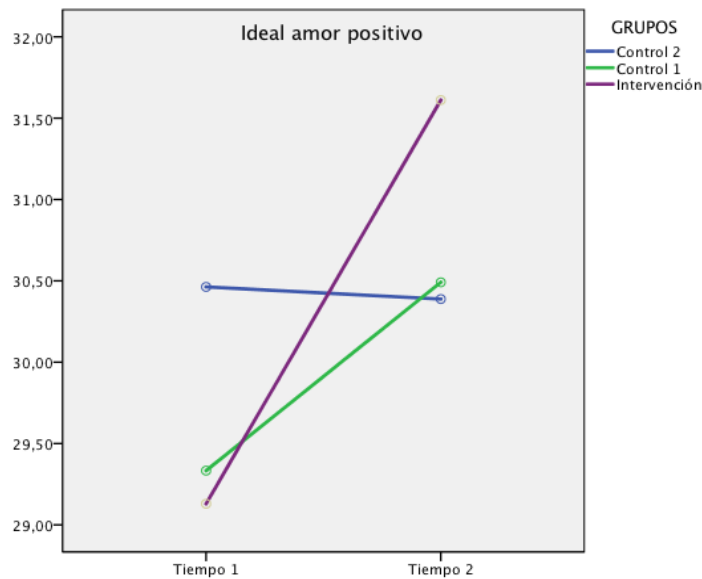
\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Tal y como podemos observar en la Tabla 8.298, aunque se constataron diferencias significativas de la interacción tiempo x grupo, las pruebas post-hoc realizadas entre los tres grupos de contraste en tiempo 2 no encontraron diferencias significativas entre estos grupos. Las medias en pretest y postest de los tres grupos se muestran en el Gráfico 8.43.

Tabla 8.298. Estadísticos descriptivos inter-grupo en ideal amor positivo

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
<b>Intervención</b>	29.12 (5.66)	31.61 (2.95)
<b>Control 1</b>	29.33 (5.31)	30.49 (4.60)
<b>Control 2</b>	30.46 (3.91)	30.38 (4.60)

Gráfico 8.43. Medias obtenidas por los grupos en ideal amor positivo



### Ideal amor negativo

Los resultados obtenidos (ver Tabla 8.299) muestran un efecto principal del grupo en esta variable,  $F_{2,176} = 10.96$ ,  $p < .001$ , explicando un porcentaje del 11%; y un efecto principal del tiempo,  $F_{1,176} = 10.79$ ,  $p < .01$ , con un tamaño del efecto del 5%. Por último, se observa un efecto significativo en la interacción tiempo x grupo  $F_{2,176} = 15.49$ ,  $p < .001$ , con una varianza explicada del 15%, lo que indica un efecto diferente del paso del tiempo en los grupos considerados.

Tabla 8.299. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en ideal amor negativo

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	10.79**	.05	.90
Grupo	10.96***	.11	.99
Tiempo x Grupo	15.49***	.15	.99

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

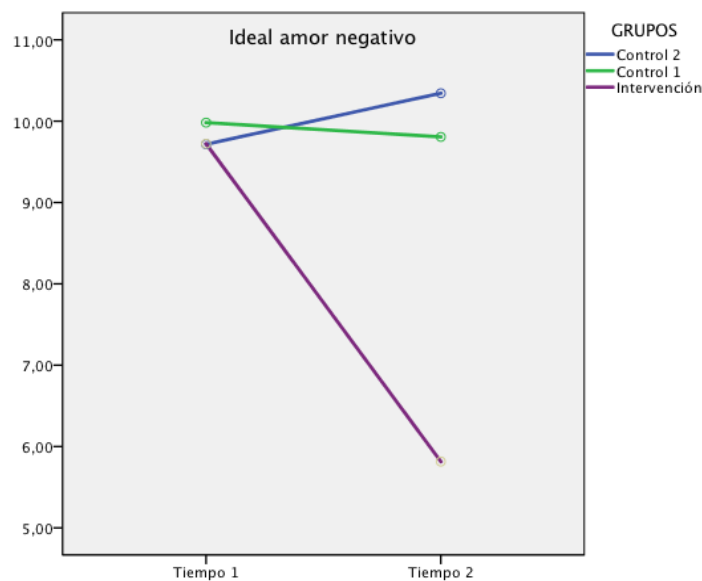
Observando la Tabla 8.300 y en el Gráfico 8.44, se constata que los adolescentes del grupo de intervención disminuyeron de forma significativa su ideal de amor negativo (que implicar asociar el amor con celos, control, presión y dependencia) en comparación con ambos grupos control.

Tabla 8.300. Estadísticos descriptivos inter-grupo en ideal amor negativo

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
<b>Intervención</b>	9.72 (3.95)	5.81 (1.98)b
<b>Control 1</b>	9.98 (4.56)	9.80 (4.10)a
<b>Control 2</b>	9.71 (3.27)	10.34 (3.80)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.44. Medias obtenidas por los grupos en ideal amor negativo



### Reconocimiento maltrato de pareja (control)

En la variable de reconocimiento de maltrato de pareja (maltrato mediante control) en la Tabla 8.301, podemos apreciar que únicamente hay un efecto principal del grupo,  $F_{2,176}=8.12$ ,  $p < .001$ , el cual explica un porcentaje del 8%.

Tabla 8.301. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en reconocimiento maltrato (control)

Fuente	F	$\eta^2$	1 - $\beta$
Tiempo	3.29	.01	.43
Grupo	8.12***	.08	.95
Tiempo x Grupo	1.09	.01	.24

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

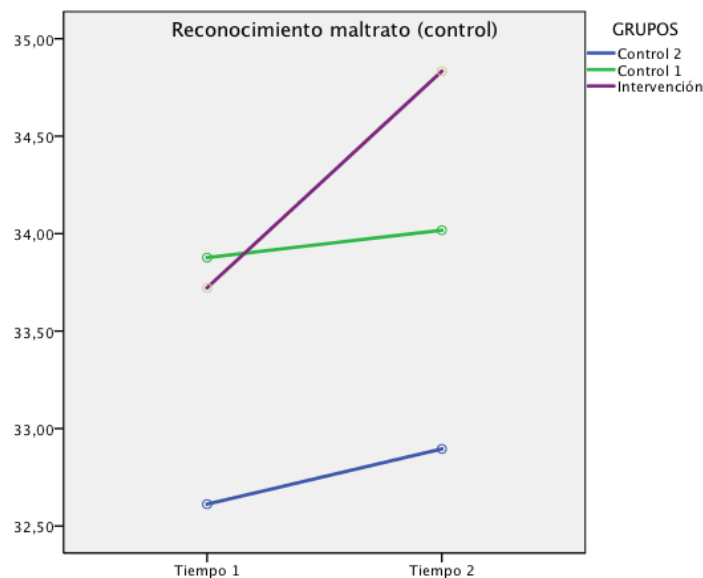
No obstante, aunque la interacción tiempo x grupo no resultó significativa, en la Tabla 8.302 se muestran los resultados de las comparaciones de medias entre los tres grupos antes y después de la implementación del programa en el grupo de intervención. En esta tabla, podemos observar diferencias significativas en este variable entre el grupo de intervención y el grupo control 2 en la fase postest, tras la intervención. En el Gráfico 8.45 se muestran las medias en esta variable de los tres grupos de contraste en los dos momentos temporales (pretest y postest).

Tabla 8.302. Estadísticos descriptivos inter-grupo en reconocimiento de maltrato (control)

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	33.72 (3.28)	34.83 (1.09)a
<b>Control 1</b>	33.87 (2.07)	34.01 (2.16)
<b>Control 2</b>	32.61 (3.47)	32.89 (3.80)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.45. Medias obtenidas por los grupos en reconocimiento de maltrato (control)





### Reconocimiento maltrato de pareja (maltrato físico y verbal)

Al igual que en la variable anterior, en el reconocimiento de ciertas conductas de maltrato de pareja (conductas de maltrato físico y verbal), únicamente se constata un efecto principal del grupo,  $F_{2,176}=5.30$ ,  $p < .01$ , que explica un porcentaje del 5%.

Tabla 8.303. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en reconocimiento de maltrato (físico y verbal)

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	0.11	.00	.06
Grupo	5.30**	.05	.83
Tiempo x Grupo	2.76	.03	.53

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

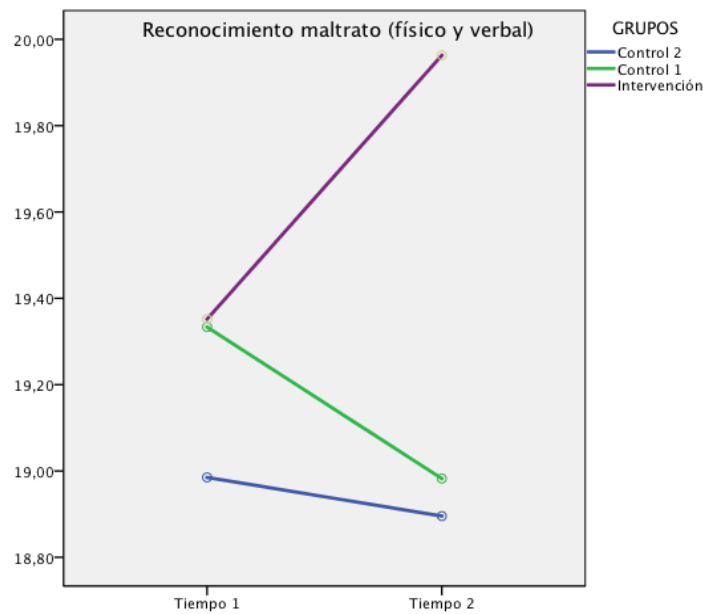
No obstante, aunque el efecto de la interacción tiempo x grupo no es significativo, las comparaciones de medias entre los tres grupos de contraste en tiempo 2, muestran diferencias significativas en el postest entre el grupo de intervención y ambos grupos control (ver Tabla 8.304). En el Gráfico 8.46 se pueden observar las medias en esta variable de los tres grupos de contraste en los dos momentos temporales evaluados.

Tabla 8.304. Estadísticos descriptivos inter-grupo en reconocimiento maltrato (físico y verbal)

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
Intervención	19.35 (1.26)	19.96 (0.27)a
Control 1	19.33 (1.25)	18.98 (2.18)b
Control 2	18.98 (1.84)	18.89 (2.08)b

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.46. Medias obtenidas por los grupos en reconocimiento maltrato (físico y verbal)



### Control de la ira

Por lo que se refiere a la variable control de la ira (se evalúan las dificultades para controlar la ira), los resultados no muestran un efecto significativo del tiempo, pero sí del grupo,  $F_{2,176} = 3.79$ ,  $p < .05$ , con un tamaño del efecto del 4%, así como también un efecto significativo de interacción,  $F_{2,176} = 4.28$ ,  $p < .05$ , con un tamaño del efecto del 4%.

Tabla 8.305. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en control de la ira

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	0.03	.00	.05
Grupo	3.79*	.04	.68
Tiempo x Grupo	4.28*	.04	.74

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

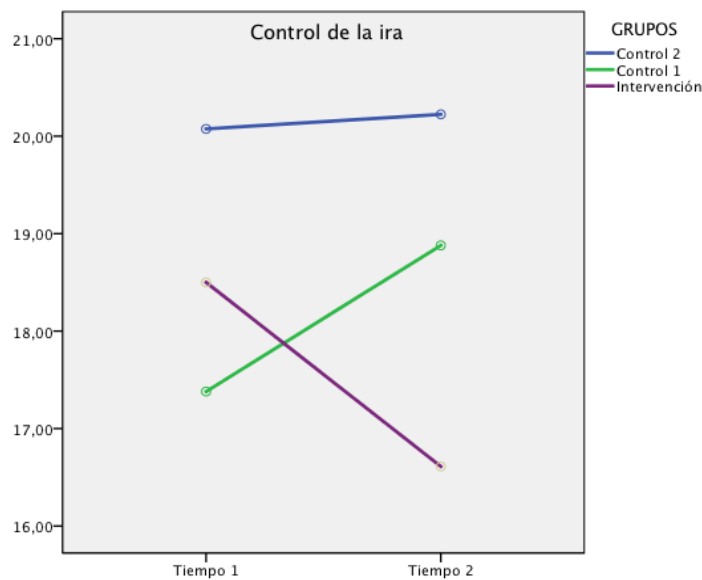
Por tanto, en la Tabla 8.306 y en el Gráfico 8.47, se observa diferencias significativas entre el grupo 2 y el grupo de intervención, siendo mayores los niveles de dificultad para controlar la ira en el grupo control 2.

Tabla 8.306. Estadísticos descriptivos inter-grupo en control de la ira

Medias (DT)		
Grupo	Pre	Post
<b>Intervención</b>	18.50 (6.02)	16.61 (5.49)b
<b>Control 1</b>	17.37 (5.50)	18.87 (6.67)
<b>Control 2</b>	20.07 (6.88)	20.22 (6.85)a

a > b,  $p < .05$ ; Prueba post-hoc Bonferroni.

Gráfico 8.47. Medias obtenidas por los grupos en control de la ira (dificultades para controlar ira)



### Estilo interpersonal agresivo

En la Tabla 8.307 podemos observar que únicamente es significativo el efecto de interacción tiempo x grupo,  $F_{2,176} = 3.48$ ,  $p < .05$ , con una varianza explicada del 3% en esta variable.

Tabla 8.307. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en estilo interpersonal agresivo

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	0.02	.00	.05
Grupo	0.38	.00	.11
Tiempo x Grupo	3.48*	.03	.64

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

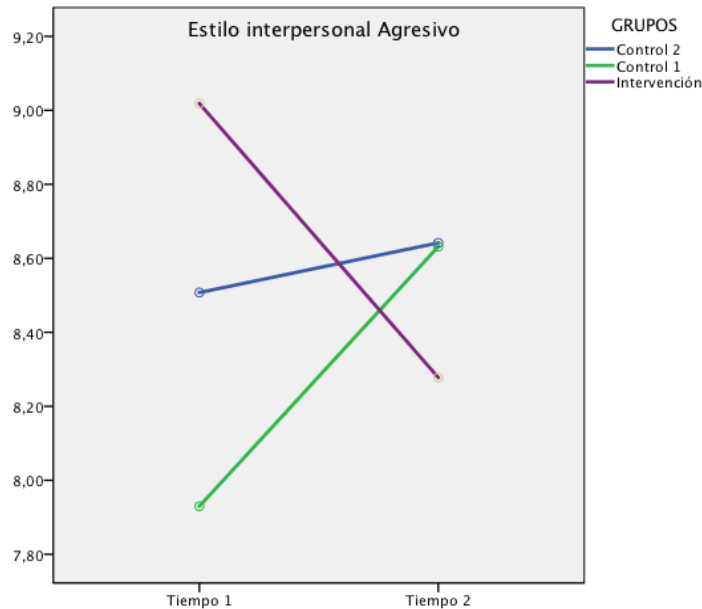
No obstante, a pesar de resultar significativo el efecto de la interacción, en la Tabla 8.308 podemos observar que en las pruebas post-hoc realizadas para contrastar diferencias entre los tres grupos en tiempo 2 no se constataron diferencias significativas

entre los tres grupos en esta variable. En el Gráfico 8.48 se muestran las medias de estos tres grupos en los dos momentos temporales. En este gráfico puede observarse una tendencia a la disminución en este estilo interpersonal en los adolescentes del grupo de intervención.

Tabla 8.308. Estadísticos descriptivos inter-grupo en estilo interpersonal agresivo

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	9.01 (3.09)	8.27 (2.85)
<b>Control 1</b>	7.92 (2.75)	8.63 (2.79)
<b>Control 2</b>	8.50 (2.68)	8.64 (2.55)

Gráfico 8.48. Medias obtenidas por los grupos en estilo interpersonal agresivo



### Empatía emocional

En la variable empatía emocional se observa únicamente un efecto significativo del tiempo  $F_{1,176} = 17.76$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto del 9%.

Tabla 8.309. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en empatía emocional

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	17.76***	.09	.98
Grupo	0.61	.00	.15
Tiempo x Grupo	1.03	.01	.22

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

No obstante, en las posteriores pruebas realizadas para comparar la significación de las diferencias entre los grupos en tiempo 2 (Tabla 8.310), se constata que no hay diferencias significativas entre los grupos en esta variable.

Tabla 8.310. Estadísticos descriptivos inter-grupo en empatía emocional

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	37.14 (6.88)	37.69 (7.79)
<b>Control 1</b>	37.14 (7.33)	37.12 (7.15)
<b>Control 2</b>	37.83 (8.24)	37.96 (8.60)

### Empatía cognitiva

Por último, en empatía cognitiva se observa que únicamente es significativo el efecto del tiempo,  $F_{1,176}=36.51$ ,  $p < .001$ , con un tamaño del efecto del 17%.

Tabla 8.311. ANOVA de medidas repetidas 2x3 para los efectos en empatía cognitiva

Fuente	F	$\eta^2$	$1 - \beta$
Tiempo	36.51***	.17	1.00
Grupo	0.02	.00	.05
Tiempo x Grupo	0.59	.00	.14

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Sin embargo, los análisis posteriores indicaron (ver la Tabla 8.312) que las medias de los tres grupos en tiempo 2 no diferían significativamente en esta variable.

Tabla 8.312. Estadísticos descriptivos inter-grupo en empatía cognitiva

Grupo	Medias (DT)	
	Pre	Post
<b>Intervención</b>	35.87 (5.49)	34.38 (7.04)
<b>Control 1</b>	33.87 (6.77)	34.87 (5.30)
<b>Control 2</b>	35.40 (5.82)	34.52 (6.65)

### **8.7.5. RESULTADOS CUALITATIVOS (ALUMNADO)**

Para la evaluación del Programa DARSI, no sólo se utilizaron medidas cuantitativas de los posibles cambios en los adolescentes en las variables objeto de la intervención (conductas concretas, creencias y actitudes, y recursos personales y sociales), sino que esta evaluación se complementó también con una evaluación de tipo cualitativo, recabando información sobre el programa y la intervención realizada desde la perspectiva del alumnado participante. De esta forma, se pretende obtener una evaluación más amplia y completa del programa, tanto a nivel de resultados como del proceso mismo de su implementación.

Para ello, una vez finalizada la intervención se recabó su opinión mediante una pregunta abierta. Las distintas respuestas aportadas por el alumnado sobre aquellos aspectos que destacan en el programa fueron, posteriormente, integradas en diferentes categorías en función de su contenido. Las respuestas de los adolescentes, integradas en diferentes categorías de contenido, se muestran en la Tabla 8.313. En esta tabla puede observar cómo los adolescentes que han participado en el programa destacan, sobre todo, que han aprendido a identificar situaciones de violencia, a ser sensibles sobre las consecuencias que producen determinadas conductas agresivas en las víctimas, a identificar conductas sexistas y a aprender cómo solucionar estas problemáticas. Asimismo, señalan que las metodologías utilizadas (utilización de juegos, vídeos, TIC...) para la implementación del programa les motivan a aprender y destacan que las dinámicas grupales realizadas sobre sentimientos, emociones, autoestima y asertividad les parecen interesantes. Estos resultados resaltan la importancia de trabajar desde una metodología basada en la gamificación y en las dinámicas de grupo, para favorecer en los adolescentes su motivación e implicación.

Tabla 8.313. Categorías sobre la opinión del alumnado participante en el programa de intervención.

<b>1.Sensibilización sobre la igualdad</b> (ejemplos: “apoyar más el tema de la igualdad”; “aprender sobre el machismo”)
<b>2.Aprendizaje sobre los diferentes tipos de violencia y como identificarlas</b> (ejemplos: “lo más interesante ha sido cuando hablábamos del maltrato de parejas porque así si te pasa puedes identificarlo”; “hemos aprendido a saber cuando una relación es tóxica”; “he aprendido conductas que pensaba que no hacían daño y lo hacen”)
<b>3.Hablar sobre sentimientos</b> (ejemplos: “me ha gustado que habláramos sobre sentimientos”; cuando los compañeros dijeron las opiniones sobre nosotros”)
<b>4.Aprendizaje sobre recursos personales y nuevas formas de solucionar las problemáticas aprendidas</b> (ejemplos: “las cosas que más nos ha ayudado ha sido la autoestima”; “he aprendido cosas para no maltratar a otras personas”; “he aprendido qué hacer si tengo esos problemas”).
<b>5.Utilidad para cambiar</b> (ejemplos: “me ha servido para cambiar”; “para darnos cuenta de muchas cosas que antes pensábamos que eran normales o estaban bien”)
<b>6.Gamificación, tecnologías de la información y la comunicación</b> (ejemplos: “las actividades de grupo me han gustado”; “hacer las cosas oralmente y participar todo el mundo; las sesiones han sido muy didácticas”; “me han gustado los juegos”; “las sesiones han sido muy didácticas”)

### 8.7.6. SATISFACCIÓN CON EL PROGRAMA (ALUMNADO Y PROFESORADO)

Finalmente, se pidió tanto al alumnado participante como también a sus profesores que realizaran una valoración de su grado de satisfacción con el programa. Esta evaluación la realizaron el alumnado, como participantes en la intervención, y el profesorado, como observadores del proceso de implementación. Tanto el profesorado como el alumnado participante cumplieron una encuesta de valoración y satisfacción respecto a las actividades realizadas. En la Tabla 8.314 se pueden observar las puntuaciones obtenidas en esta encuesta final.

Tabla 8.314. Medias obtenidas en la encuesta final sobre el programa por profesoras y alumnado del grupo de intervención.

	Utilidad del programa	Temática de interés	Recomendación	Satisfacción
<i>Alumnado</i>				
2º ESO	3.24	3.00	3.24	8.52
3º ESO	3.13	3.22	3.27	8.63
4ª ESO	3.30	3.15	3.46	9.15
<i>Profesorado</i>	4	4	4	8.7
<i>Rango de respuesta</i>	1-4	1-4	1-4	1-10

Como puede observarse en la tabla anterior, la satisfacción con el programa tiene una puntuación promedio de 8.75 sobre 10, lo que evidencia que el programa DARSÍ es

valorado en términos muy positivos por el alumnado y profesorado participantes. Asimismo, el profesorado afirma que el programa es útil y es de interés para los adolescentes (su puntuación en las variables de utilidad, temática de interés y recomendación de su implementación en otras aulas es de 4, sobre una puntuación máxima de 4). Además, estos mismos aspectos (utilidad, interés y recomendación) tienen también una puntuación promedio superior a 3 sobre 4 en los adolescentes participantes.



# CAPÍTULO 9.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El último capítulo de la presente tesis doctoral se compone de dos apartados. En el primer apartado se realiza la discusión de los resultados del presente estudio. Para realizar este apartado se retoman los objetivos específicos e hipótesis propuestos en el capítulo 5 y se especifica si los resultados obtenidos refutan o confirman estas hipótesis, relacionándolos con la literatura científica previa. En el segundo apartado, se plantean las principales conclusiones de la presente tesis doctoral y se exponen las aportaciones, las limitaciones y las futuras líneas de investigación.

### 9.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En la etapa de la adolescencia las relaciones con los iguales tienen una gran importancia para el bienestar y surgen, además, las primeras relaciones de pareja. Estas relaciones suelen ser una fuente de apoyo, confianza y reciprocidad (Estévez et al., 2009; Sullivan, Erwin, Helms, Masho y Farrel, 2010). Sin embargo, en algunas ocasiones, una mala gestión del conflicto y la falta de habilidades para desenvolverse, unidas a otras variables personales y sociales, pueden llevar a problemas de violencia y de victimización (Goldbach et al., 2018; Viejo, 2014). Ciertamente, las conductas agresivas en las relaciones con los iguales y con la pareja presentan una elevada prevalencia y una repercusión muy negativa en la salud mental de los adolescentes (Katsaras et al., 2018; Shorey et al., 2018). Teniendo en cuenta este marco explicativo,

la prevención de conductas agresivas entre el alumnado de secundaria es un objetivo cada vez más demandado, debido a la enorme preocupación que la violencia entre adolescentes genera en la sociedad y el profesorado (Cohen et al., 2018; Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse, 2017). Así, la intervención ante ambas problemáticas (violencia escolar entre iguales y violencia en las primeras relaciones de pareja) es necesaria para evitar sus graves consecuencias y para favorecer en el alumnado relaciones interpersonales saludables e igualitarias, que prevengan consecuencias a largo plazo (Gila-Ordóñez y Callejón-Chinchilla, 2018; Longobardi et al., 2018).

Teniendo en cuenta que la literatura científica previa evidencia la importancia de explorar las relaciones existentes entre ambos tipos de violencia (Debnam et al., 2014; Ludin et al., 2018), la presente investigación tuvo como primer objetivo general: *Analizar las relaciones entre violencia escolar entre iguales y violencia de pareja en adolescentes, explorando variables personales, familiares, escolares y sociales que pueden estar vinculadas con ambas formas de violencia; así como posibles diferencias en función del sexo del adolescente.* Además, considerando la necesidad de desarrollar estrategias para la prevención conjunta de ambos tipos de violencia, y asumiendo los vínculos existentes entre ambos, se planteó el segundo objetivo general: *Elaborar, implementar y evaluar un programa de intervención en el contexto escolar para la prevención conjunta de ambas problemáticas.*

A continuación, se detallan los objetivos específicos y las hipótesis planteadas contrastándolos con los resultados del presente estudio y con la literatura científica previa.

<p><b>OBJETIVO ESPECÍFICO 1:</b> <i>Conocer la <b>prevalencia</b> de los distintos tipos de <b>violencia de pareja y violencia escolar entre iguales</b>, tanto ejercida como sufrida por los adolescentes.</i></p>
---

*HIPÓTESIS 1. Respecto a la violencia escolar entre iguales, considerando investigaciones previas, se espera una menor prevalencia de las agresiones físicas (manifiestas), siendo éstas ejercidas y sufridas en mayor medida por los chicos, y siendo similar la implicación de chicos y chicas en las agresiones entre iguales, ejercidas y sufridas, de tipo verbal y de tipo relacional.*

En relación con esta hipótesis, los resultados obtenidos en esta investigación sobre adolescentes con **conductas agresivas hacia sus iguales** confirman porcentajes menores de agresiones físicas -manifiestas- (por ejemplo, un 17.4% de los adolescentes afirman que alguna vez han “pegado, dado patadas y puñetazos a un compañero”) que de agresiones relacionales (por ejemplo, un 79.1% afirman que, al menos en alguna ocasión, “si alguien les hace daño o les hiere, no dejan que esa persona forme parte de su grupo de amigos/as”). La mayor prevalencia de la violencia relacional ha sido observada también en estudios previos (Sánchez-Queija et al., 2017; Wang et al., 2009). No obstante, si tenemos en cuenta la frecuencia con que se ejercen estas agresiones, observamos que los porcentajes correspondientes a una utilización continuada de estas conductas son considerablemente inferiores: un 0.5% de los adolescentes afirman que siempre “pegan, dan patadas y puñetazos a un compañero”, y un 17.8% afirman que siempre “cuando alguien les hace daño o les hiere, no dejan que esa persona forme parte de su grupo de amigos/as”.

Los resultados sobre prevalencia de **violencia entre iguales sufrida** confirman porcentajes más elevados de victimización verbal -manifiesta- (por ejemplo, un 75.4% de los adolescentes afirma que, al menos en alguna ocasión, sus compañeros “le han insultado”) que de victimización relacional (por ejemplo, un 57.2% afirma que, al menos en alguna ocasión, “le han tratado con indiferencia o le han dejado de lado”) y de victimización física -manifiesta- (por ejemplo, un 31% afirma que, al menos en alguna ocasión, “le han pegado o golpeado para hacerle daño”). Estos datos son similares a los que se han obtenido en investigaciones previas (Defensor de Pueblo sobre el Maltrato entre iguales, 2007; Longobardi et al., 2017). En cambio, si tenemos en cuenta la frecuencia con que se sufren las agresiones, observamos que los porcentajes descienden ampliamente cuando la violencia es sufrida de una forma continuada: un 0.7% de los adolescentes afirma que algún compañero “le pega o le golpea” siempre, un 1.8% informa que sus compañeros siempre “le tratan con indiferencia o le dejan de lado” y un 2.4% señala que sufre siempre “insultos por parte de sus compañeros”. Al igual que observamos en la violencia entre iguales ejercida, en la victimización por parte de los iguales se constatan porcentajes menores de agresiones físicas. No obstante, es importante tener presente que la violencia relacional y verbal no deben considerarse de menor importancia, puesto que una victimización relacional o verbal sufridas de una

forma continuada producen también graves consecuencias en el bienestar de los adolescentes.

En cuanto a las **diferencias en la prevalencia en función del sexo**, los datos obtenidos confirman también la hipótesis previa. Así, se observa como lo chicos muestran más conductas de agresión física -manifiesta- (ejemplo: “Cuando alguien me hiere, le pego”; “Pego, doy patadas y puñetazos”) que las chicas. Este resultado estaría en la línea de investigaciones previas en las que se ha destacado una mayor implicación de los chicos en las agresiones manifiestas (Card et al., 2008; Sánchez-Queija et al., 2017). Por otra parte, se observan en el presente estudio diferencias significativas en algunas conductas relativas a la agresión relacional entre chicos y chicas. Estos resultados confirmarían estudios previos en los que se han encontrado diferencias entre chicos y chicas en algunas conductas de agresión relacional (Buelga, Musitu y Murgui, 2008; Defensor del Pueblo, 2007). Por otra parte, respecto a la victimización, en los resultados obtenidos se observa la existencia de algunas diferencias significativas entre chicos y chicas, que nos llevarían a corroborar sólo parcialmente la hipótesis de partida. Así, los chicos son los que informan de sufrir más victimización física, tal y como se hipotetizaba; pero, en victimización relacional y verbal se observan puntuaciones más elevadas en las chicas. Respecto a la victimización por parte de los iguales, las investigaciones previas no han sido concluyentes, ya que si bien en algunos estudios se indica que las chicas sufren más victimización (Seo et al., 2017), en otras se indican que son los chicos (García et al., 2010), mientras que en otros estudios no se observan diferencias (Povedano et al., 2012). Los resultados de la presente investigación muestran diferencias en función del sexo según el tipo de victimización, siendo mayor la victimización física en chicos y mayor la victimización relacional y verbal sufrida por las chicas.

*HIPÓTESIS 2. En relación con la violencia de pareja, y en línea con estudios previos, se espera una prevalencia elevada, sobre todo de la violencia de tipo verbal-emocional ejercida y sufrida, tanto en chicos como en chicas.*

Los datos obtenidos de prevalencia de la **violencia de pareja sufrida y ejercida** confirman la hipótesis previa. De hecho, los resultados indican que aproximadamente la mitad de los adolescentes han ejercido (un 54.2%) y sufrido (51.8%) violencia verbal-

emocional en alguna ocasión (por ejemplo, “he hecho algo para ponerle celoso” o “hizo algo para ponerme celoso”). No obstante, estos porcentajes se reducen sensiblemente cuando la agresión es ejercida (2.1%) y sufrida (4.6%) frecuentemente. Por su parte, los porcentajes de violencia relacional (por ejemplo, un 15.6% afirman que, al menos en alguna ocasión, “han apartado a su pareja de su grupo de amigos”), y violencia física (por ejemplo, un 11.2% afirman que, al menos en alguna ocasión, “le han lanzado un objeto a su pareja”), aunque preocupantes, son más bajos. Además, estos porcentajes también se reducen bastante cuando se considera la frecuencia de estas agresiones (violencia relacional -0.6%-, y violencia física -1.9%-). En algunos estudios previos se han llegado a señalar prevalencias incluso superiores al 90% en agresiones verbales a la pareja en adolescentes (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Muñoz-Rivas et al., 2007). No obstante, en estudios como el de Muñoz-Rivas et al. (2007) estos porcentajes se reducían a un 4.6% en chicos y un 2% en chicas si se consideraban únicamente las agresiones verbales severas. Por tanto, es importante conocer no sólo la implicación de los adolescentes en conductas violentas, es decir, si se ha producido esta conducta en alguna ocasión, sino que también es muy importante evaluar la frecuencia con que estas conductas se producen en la relación de pareja.

En cuanto a las **diferencias en función del sexo**, los datos obtenidos no permiten confirmar la hipótesis planteada, puesto que sí se observan algunas diferencias entre chicos y chicas. En concreto, los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre chicos y chicas en algunas conductas indicativas de violencia verbal-emocional ejercida, siendo mayores las puntuaciones en estas conductas en las chicas, excepto en la conducta de “ridiculizar o burlarse de la pareja delante de otros” que es ejercida en mayor medida por los chicos (Rivera-Rivera et al., 2007; Ybarra et al., 2016). Por otra parte, si bien en algunos estudios previos se ha indicado que las chicas sufren más violencia verbal, relacional y física que los chicos (Kliem et al., 2018), en nuestro estudio los chicos obtienen puntuaciones más elevadas en violencia física sufrida, y en violencia relacional, tanto ejercida como sufrida.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 2:** *Analizar las correlaciones entre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja (y algunas variables personales, familiares, escolares y sociales posiblemente vinculadas a ambas) en chicos y chicas adolescentes.*

*HIPÓTESIS 3. Se plantea la existencia de correlaciones significativas, tanto en chicos como en chicas, entre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes, así como también la existencia de variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad percibida), relacionadas con ambos tipos de violencia.*

Los análisis de correlaciones han sido realizados tanto con la muestra total como con la muestra de chicos y chicas, por separado. Los resultados obtenidos en estos análisis permiten confirmar la hipótesis inicial, puesto que tanto en chicos como en chicas se han observado correlaciones significativas entre las variables analizadas, si bien hay algunas pequeñas diferencias en función del sexo que se analizarán más adelante.

En la muestra total y en las muestras de chicos y chicas por separado se constatan **correlaciones positivas entre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja** en adolescentes. Asimismo, también se hallan correlaciones significativas entre estas variables y las variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad percibida). No obstante, un dato a destacar es que no se observan correlaciones significativas en la muestra total entre la variable de sexismo benevolente y las variables de violencia de pareja ejercida relacional, verbal-emocional y física. En investigaciones previas (Carrera-Fernández et al., 2013), el sexismo benevolente ha sido planteado como un posible factor de protección para la implicación en conductas violentas hacia los iguales, debido a su asociación con ciertas creencias paternalistas. El hecho de que no se encuentre relacionado en nuestro estudio con la violencia de pareja ejercida por los adolescentes podría situarse en una línea explicativa similar. Sin embargo, en el caso de la violencia

de pareja sufrida de tipo verbal-emocional sí que se observan correlaciones positivas significativas entre esta victimización en la pareja y el sexismo benevolente. Estas relaciones deberán explorarse con mayor profundidad en futuros estudios.

Las correlaciones significativas constatadas en este estudio entre la violencia entre iguales y la violencia de pareja confirman la vinculación observada en trabajos previos entre ambas formas de violencia (Cava et al., 2015; Cava et al., 2018; Ellis y Wolfe, 2015; Foshee et al., 2014; Vivolo-Kantor et al., 2016). Estos datos estarían también relacionados con la investigación de Kaufman-Parks et al. (2018), quienes confirman que existe una alta probabilidad de perpetrar violencia de pareja cuando los iguales con los que se mantiene relación participan en conductas agresivas. Los vínculos entre la implicación de los adolescentes en conductas violentas y problemáticas en ambos contextos interpersonales (iguales y pareja) han sido asimismo destacados por East y Hokoda (2015), quienes constataron que las chicas implicadas en más conductas de riesgo (consumo de sustancias, conductas predelictivas en el grupo de iguales, conductas sexuales de riesgo...) en la adolescencia temprana tenían mayor riesgo de experimentar conductas violentas en las relaciones de pareja en la adolescencia tardía. En esta misma línea, se ha observado que las adolescentes con más parejas sexuales corren un mayor riesgo de ser víctimas de los iguales y tienen mayores probabilidades de ser víctimas-agresivas en acoso escolar de tipo físico (Dane et al., 2017).

Las relaciones constatadas entre la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes podrían estar explicadas, al menos en parte, por las correlaciones observadas en la presente tesis doctoral entre algunas variables personales, familiares y sociales y ambos tipos de violencia. De hecho, la existencia de una continuidad entre el acoso escolar y la violencia de pareja podría ser debida a los patrones de dominio-sumisión que se establecen en ambos tipos de violencia, sobre todo si los adolescentes presentan **actitudes y estereotipos sexistas** (Olweus, 1993; Ovejero et al., 2013). Las actitudes sexistas en adolescentes se han relacionado también con actitudes negativas hacia la diversidad cultural, la homofobia y la desconexión moral hacia la violencia escolar entre iguales (Carrera-Fernández et al., 2018). Asimismo, investigaciones actuales confirman que las creencias sexistas hacen a los adolescentes especialmente vulnerables a implicarse en situaciones de violencia de pareja (Husnu y Mertan, 2017).

Por otro lado, desde la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1975) se plantea que determinadas conductas violentas pueden ser aprendidas en contextos relevantes para el adolescente, como son la familia y la escuela, y posteriormente ser utilizadas en otros contextos, como las relaciones con iguales y con la pareja. Así, los adolescentes que han aprendido a relacionarse de una forma violenta en contextos familiares y/o escolares (Cerezo et al., 2018; Kaufman-Parks et al., 2018; Sulkowski y Simmons, 2018) pueden ir transformando las conductas abusivas, de dominio y sumisión, en un patrón general de relación interpersonal aplicado también en otros contextos sociales (Pepler et al., 2008).

Otra teoría explicativa de estas relaciones entre ambos tipos de violencia y de victimización podría estar relacionada con la teoría de la frustración-agresión (Dollard et al., 1939), proyectándose en los adolescentes la frustración que sufren dentro de las relaciones con su familia o con los profesores, hacia una mayor agresión y control en las relaciones con sus iguales y su pareja (Calvete et al., 2018; Elledge et al., 2016; López-Cepero et al., 2018; Veenstra et al., 2014).

Estos marcos teóricos previos pueden explicar las correlaciones obtenidas en nuestro estudio entre la comunicación familiar y ambos tipos de violencia; siendo las dificultades familiares y escolares tanto una posible fuente de frustración para el adolescente como un contexto en el que aprender determinados comportamientos violentos. Ciertamente, son numerosos los estudios que han constatado la influencia de la comunicación familiar en la implicación de los adolescentes en conductas de riesgo, problemáticas o violentas. A este respecto, diversos estudios han confirmado que una **comunicación positiva y abierta** puede proteger a los hijos de involucrarse en relaciones abusivas y violentas (Corona et al., 2016; Kast et al., 2016; Samper-García et al., 2015; Shaffer et al., 2018; Vézina y Hérbert, 2007). También, un clima escolar negativo y una percepción negativa del profesor se han relacionado con conductas violentas con los iguales y la pareja (Elledge et al., 2016; Sulkowski y Simmons, 2018; Veenstra et al., 2014). Así, entre otros aspectos, tanto padres como profesores transmiten **actitudes hacia aspectos tales como la educación, la escuela o las figuras de autoridad** (Emler y Reicher, 2005). En este sentido, cabe señalar, como se ha observado en nuestros resultados, que unas actitudes negativas hacia la autoridad



institucional se relacionan con una mayor implicación de los adolescentes en conductas violentas y delictivas (Cava et al., 2006; Jaureguizar e Ibabe, 2012).

Además, como se muestra en la presente investigación y en línea con estudios previos, ambos tipos de violencia parecen estar relacionados con falta de habilidades sociales y escasos recursos personales **-autoconcepto negativo, escasa empatía y bajos niveles de asertividad-** (Alkaya y Avsar, 2017; Lewis y Fremouw, 2001; Reijntjes et al, 2016; Rubio-Garay et al., 2015; Xia et al., 2018; Zych et al., en prensa); así como con problemas de ajuste psicosocial **-soledad emocional, ánimo depresivo y baja satisfacción con la vida** (Carrascosa et al., 2016; Cerezo et al., 2015; Eastman et al., 2018; Elsea et al., 2003; Estévez et al., 2018; Halpern et al., 2017; Kliem et al., 2018).

En cuanto a los análisis correlacionales realizados con la muestra de chicos y de chicas por separado, los resultados obtenidos, como ya hemos señalado, confirman la hipótesis inicial, al observarse en ambas muestras correlaciones significativas entre las variables analizadas. No obstante, existen algunas diferencias entre las correlaciones en chicos y en chicas, y sobre las que debería profundizarse en futuros estudios, que se destacan a continuación.

En los chicos la **victimización escolar** relacional y verbal correlaciona positivamente con todas las dimensiones de la violencia de pareja; mientras que en las chicas la victimización escolar relacional únicamente correlaciona con la violencia de pareja sufrida relacional y verbal-emocional. Asimismo, en las chicas la victimización escolar verbal correlaciona positivamente con la violencia de pareja ejercida verbal-emocional y con la violencia de pareja sufrida relacional, verbal-emocional y física. En cuanto a la agresión manifiesta y relacional, se observan correlaciones con todas las dimensiones de la violencia de pareja sufrida y ejercida, tanto en chicos como en chicas.

En relación al **sexismo hostil y benevolente**, en la muestra de chicos no se observan correlaciones significativas entre estas variables y la violencia de pareja ejercida. En cambio, ambos tipos de sexismo correlacionan positivamente en las chicas con la violencia de pareja ejercida verbal-emocional y física. El sexismo benevolente correlaciona también con la violencia de pareja ejercida relacional. En las chicas el sexismo hostil y benevolente correlaciona con todas las dimensiones de la violencia de

pareja sufrida. Sin embargo, en chicos sólo se observan correlaciones positivas y significativas entre el sexismo hostil y la violencia de pareja sufrida verbal-emocional.

En cuanto a la **percepción de ayuda del profesor**, los resultados muestran como en los chicos esta variable correlaciona de forma negativa y significativa con la violencia de pareja ejercida relacional y con la violencia de pareja sufrida y ejercida verbal-emocional. No obstante, en las chicas, esta variable correlaciona negativamente con la violencia de pareja ejercida verbal-emocional y con la violencia de pareja sufrida relacional y verbal-emocional.

Respecto a la **comunicación con ambos progenitores**, las correlaciones muestran que en los chicos las tres dimensiones de la violencia de pareja ejercida correlacionan negativamente con la comunicación abierta con la madre y con el padre, y positivamente con los problemas de comunicación con la madre. En cambio, en las chicas sólo se observan correlaciones positivas entre los problemas de comunicación con la madre y las tres dimensiones de la violencia de pareja ejercida. La violencia de pareja ejercida verbal-emocional únicamente correlaciona negativamente con la comunicación abierta con el padre y positivamente con los problemas de comunicación con el padre. En cuanto a la violencia de pareja sufrida, en las chicas todas las dimensiones de esta variable correlacionan con todas las dimensiones de la comunicación familiar, excepto la violencia de pareja sufrida verbal-emocional que no correlaciona con la comunicación abierta con la madre, y la violencia de pareja sufrida física que no correlaciona con los problemas de comunicación con el padre. En los chicos, se observa como los problemas de comunicación con la madre correlacionan positivamente con todas las dimensiones de la violencia de pareja sufrida, y como los problemas de comunicación con el padre únicamente correlacionan con la violencia de pareja sufrida relacional y verbal-emocional. Tanto la comunicación abierta con el padre como con la madre correlacionan con la violencia de pareja sufrida física. En cambio, la comunicación abierta con el padre también correlaciona con la violencia de pareja sufrida verbal-emocional.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 3:** *Analizar posibles diferencias en variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad), entre los adolescentes con mayor y menor implicación en la violencia escolar entre iguales, tanto ejercida como sufrida, elaborando perfiles psicosociales de agresores, víctimas y víctimas-agresivas.*

*HIPÓTESIS 4. Los adolescentes implicados con mayor frecuencia en situaciones de violencia escolar entre iguales, ya sea como víctimas, agresores o víctimas-agresivas, mostrarán peor ajuste psicosocial, medido a través de diversos indicadores personales, familiares y sociales.*

Los resultados obtenidos muestran que los adolescentes implicados en violencia y victimización entre iguales de forma frecuente presentan un peor ajuste psicosocial y, por tanto, se confirma la hipótesis previa. A continuación, se detallan las diferencias constatadas en función del diferente nivel de implicación de los adolescentes en la violencia y victimización entre iguales.

**Ajuste psicosocial en función del nivel de implicación en la violencia hacia los iguales.** En primer lugar, respecto a la violencia hacia los iguales, se observa como los adolescentes que ejercen violencia hacia los iguales de forma frecuente presentan un peor ajuste psicosocial que los adolescentes que ejercen este tipo de violencia de forma muy escasa u ocasional. En concreto, los adolescentes que ejercen violencia hacia sus iguales de forma frecuente muestran características psicosociales más negativas. En cuanto a *variables personales* se observa menor satisfacción con la vida, mayor sexismo hostil y benevolente, menor actitud positiva hacia la autoridad, y mayor actitud positiva a la transgresión de normas. En *variables familiares*, más problemas de comunicación con la madre y con el padre. En *variables sociales*, mayor soledad emocional, victimización escolar física, violencia de pareja física, victimización de pareja relacional y física, estilo de comunicación interpersonal agresivo, victimización escolar verbal y relacional, violencia y victimización de pareja verbal-emocional. Estos resultados confirman que no sólo las víctimas de violencia entre iguales presentan problemas de ajuste psicosocial. De hecho, en diversas investigaciones se ha confirmado que los

adolescentes que agreden a sus iguales muestran bajos niveles de bienestar psicosocial (Estévez et al., 2018; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Jochman et al., 2017).

Respecto a los *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre el sexo de los adolescentes y su diferente implicación en la violencia hacia los iguales*, se observa como en el grupo de adolescentes con un nivel escaso de violencia hacia los iguales la media de las chicas en *autoconcepto académico* es significativamente superior a la de los chicos, mientras que en el grupo con un nivel frecuente de violencia las chicas muestran una media significativamente inferior en autoconcepto académico. Asimismo, los resultados señalan un *autoconcepto familiar* significativamente inferior en las chicas, respecto a los chicos, en el grupo de adolescentes con nivel frecuente de violencia hacia los iguales. En los adolescentes con nivel frecuente y ocasional de violencia hacia los iguales se observa como el *autoconcepto físico* de las chicas es inferior al de los chicos. En relación con el *ánimo depresivo*, se observa como en el nivel ocasional de violencia hacia los iguales, la media de las chicas es superior a la de los chicos. Estos resultados parecen indicar que las chicas con conductas violentas frecuentes hacia sus iguales presentan un peor ajuste psicosocial que los chicos. Es posible que estos resultados estén en línea con algunos estudios previos que señalan que las chicas con menor capacidad para adaptarse a los cambios, y a las situaciones nuevas recurren en mayor medida que los chicos a la violencia (Jenkins, Tennant y Demaray, 2018). También, podrían ser indicativos estos resultados de consecuencias más negativas en el bienestar psicosocial (menor autoconcepto familiar, académico y físico) en las chicas que están implicadas de forma frecuente en conductas agresivas hacia sus iguales, en comparación con los chicos. No obstante, la literatura científica previa no ha explorado estas relaciones, ni tampoco, con los análisis que disponemos, se pueden confirmar estas posibles influencias; por lo que éstas son cuestiones en las que deberá profundizarse en futuros estudios.

**Ajuste psicosocial en función del nivel de victimización por parte de los iguales.** En relación a la victimización de los iguales, se observa como los adolescentes que sufren esta violencia de forma frecuente presentan peor ajuste psicosocial que los que la sufren de forma muy escasa (alguna vez) u ocasional. En concreto, los adolescentes que sufren victimización escolar de forma muy escasa u ocasional presentan puntuaciones menores en agresión manifiesta, victimización de pareja relacional y sexismo hostil; y puntuaciones mayores en autoconcepto social y evaluación

positiva de su red social. Por el contrario, los adolescentes que sufren la victimización de sus iguales de forma frecuente son los que presentan un perfil psicosocial más negativo (menor autoconcepto emocional, familiar y físico, menor satisfacción con la vida y mayores puntuaciones en ánimo depresivo, soledad emocional, estilo de comunicación interpersonal pasivo, problemas de comunicación con el padre y con la madre, y agresión relacional). También, se observa que los adolescentes que sufren victimización escolar de forma frecuente y ocasional presentan menores puntuaciones en autoconcepto académico, actitud positiva hacia la autoridad institucional, comunicación abierta con la madre y con el padre, y puntuaciones mayores en estilo de comunicación interpersonal agresivo, en comparación con los adolescentes que sufren victimización de forma muy escasa. Estos resultados, en línea con estudios previos, evidencian los problemas de ajuste psicosocial que muestran las víctimas de violencia entre iguales (Alba et al., 2018; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Hutzell y Payne, 2018).

Respecto a los *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre el sexo de los adolescentes y el nivel de victimización de los iguales sufrida*, se observa que en la variable *calidad de la relación con el profesor* (evaluada mediante la percepción de ayuda) en las chicas disminuye en gran medida esta percepción de ayuda cuando existe un nivel elevado de victimización por parte de sus iguales. En la *violencia de pareja relacional*, se observa que las medias de los chicos y las chicas en esta variable difieren en los grupos cuya victimización de los iguales es ocasional y frecuente, siendo en ambos grupos mayor la media de los chicos. Además, la media de las chicas en *violencia de pareja verbal* es significativamente superior a la de los chicos en el grupo de adolescentes que presentan victimización tanto ocasional como escasa. En cuanto a la variable *violencia de pareja física*, en el grupo de los adolescentes con un nivel muy escaso de victimización la media de las chicas en violencia de pareja física es significativamente superior a la media de los chicos. Por el contrario, en el grupo de victimización frecuente son los chicos los que presentan una media significativamente superior a las chicas en esta variable. También se observa que la media de los chicos en *victimización de pareja verbal* es significativamente superior a la de las chicas en el grupo de adolescentes que sufren victimización escolar frecuente. Por último, tanto en los adolescentes que sufren victimización escolar ocasional como frecuente, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *victimización de pareja*

*física*. Estos resultados no nos permiten concluir diferencias en ajuste psicosocial en función del sexo. Por tanto, en futuros estudios sería conveniente continuar ahondando en estas diferencias, y en posibles variables explicativas.

**Ajuste psicosocial en función del diferente nivel de implicación tanto en la violencia como en la victimización entre iguales.** Considerando los diferentes niveles de implicación (escasa, ocasional y frecuente) en la violencia y victimización entre iguales, podemos conocer los diferentes perfiles de los adolescentes que sólo ejercen conductas agresivas con frecuencia (agresores puros), los que sufren de forma frecuente la violencia de sus compañeros sin ejercer ellos violencia (víctimas pasivas) y los que se implican con frecuencia en ambos roles: agresor y víctima. En este sentido, nuestros resultados confirman, al igual que la literatura científica previa, que en la violencia escolar entre iguales existen diferentes roles implicados: **víctimas pasivas, agresores puros y víctimas-agresivas** (Povedano et al., 2012).

En coherencia con lo observado en investigaciones previas sobre violencia escolar entre iguales (Goldbach et al., 2018), nuestros datos constatan que la mayor parte de los adolescentes mantienen un rol de agresor-víctima ocasional. Esto indica que la mayor parte de los adolescentes han agredido o han sido víctimas de forma ocasional, lo que no se puede definir como acoso escolar (Olweus, 1993; Volk et al., 2017). Aunque estas agresiones son puntuales y no cumplen los criterios definitorios del acoso escolar, es importante que los profesores las detecten, puesto que en algunos casos pueden llegar a convertirse en una agresión repetitiva y persistente, produciendo consecuencias graves para la salud mental de los adolescentes (Vivolo-Kantor et al., 2014). No obstante, y aunque las conductas agresivas puntuales entre alumnos deben ser tenidas en cuenta por el profesor, tanto en la literatura previa como en esta investigación se ha observado que son los adolescentes que desempeñan el rol de víctima frecuente, agresor frecuente y, sobre todo, el doble rol de víctima-agresiva los que tienen un peor ajuste psicosocial.

Los adolescentes con un doble rol de víctima-agresor frecuente comparten los problemas de ajuste psicosocial propios de las víctimas, y también de los agresores. En este sentido, los resultados obtenidos en este estudio muestran que las víctimas frecuentes y las víctimas-agresivas frecuentes presentan mayor ánimo depresivo, menor autoconcepto emocional, mayor soledad emocional, y mayor estilo interpersonal pasivo que el resto de roles implicados. De manera análoga, los roles de agresor frecuente y de

víctima-agresiva frecuente presentan más sexismo hostil y más estilo de comunicación interpersonal agresivo. También, se observa que las víctimas frecuentes, los agresores frecuentes y las víctimas-agresivas frecuentes presentan mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas y victimización de pareja relacional, así como menor satisfacción con la vida que el resto de roles implicados. Además, es el rol de víctima-agresiva frecuente el que ejerce más violencia de pareja de tipo relacional. Por tanto, al igual que en la mayor parte de la literatura científica revisada, son los adolescentes implicados en el doble rol de víctima-agresiva frecuente los que tienen un peor ajuste psicosocial (Cerezo y Ato, 2010; Ford et al., 2017; Gini, 2008; Gómez-Ortiz et al., 2017; Kaltiala-Heino et al., 2000; Piquero et al., 2017; Povedano et al., 2012; Thomas et al. 2017; Veenstra et al., 2005). De hecho, según Povedano et al. (2012), este rol comparte las características propias de los agresores (más reputación ideal no conformista y menos implicación comunitaria) y de las víctimas (sintomatología depresiva y baja autoestima general). También, en estudios previos se ha constatado que las víctimas-agresivas y los agresores presentan más sintomatología depresiva, y que las víctimas pasivas y las víctimas-agresivas tienen mayores niveles de ansiedad (Swearer et al., 2001). Los adolescentes situados en el doble rol de víctima-agresor requieren, por tanto, de una especial atención; debido a sus mayores dificultades de ajuste psicosocial.

Por otro lado, los resultados de esta investigación constatan también que son los adolescentes no implicados en violencia y victimización entre iguales, y los implicados en el rol de agresor y de víctima de forma ocasional los que muestran un mejor ajuste psicosocial. Este resultado indica que son las agresiones reiteradas y no las agresiones ocasionales las que producen graves consecuencias psicosociales (Hellfeldt et al., 2018; Hicks et al., 2018). Ciertamente, las víctimas-agresivas ocasionales presentan menos problemas de comunicación con el padre que las víctimas frecuentes, agresores frecuentes, y víctimas-agresivas frecuentes. Además, las víctimas-agresivas ocasionales presentan mayor autoconcepto social y una evaluación más positiva de la red social que las víctimas frecuentes. También, se observa como los agresores frecuentes presentan menor empatía emocional, resultado similar a otros estudios previos (Estévez et al., 2018) y mayor sexismo benevolente. Como ya se ha comentado anteriormente, esta relación entre el sexismo benevolente y las conductas violentas sería interesante explorarla más en futuras investigaciones, ya que estudios previos han mostrado que este tipo de sexismo puede ser un factor de protección, debido a su naturaleza

paternalista y positiva (Carrera-Fernández et al., 2013). En cambio, son las víctimas frecuentes las que presentan menor percepción de ayuda del profesor que los no implicados. Este resultado puede estar relacionado con el mayor aislamiento social que sufren las víctimas, en comparación con agresores y no involucrados (Jochman et al., 2017), y la importancia que tiene el profesorado en favorecer un clima escolar positivo y propiciar la integración social del alumnado (Elledge et al., 2016; Veenstra et al., 2014).

Por último, se observa también que los adolescentes no implicados en violencia ni en victimización entre iguales muestran una comunicación más abierta con la madre y el padre, menos problemas de comunicación con el padre y menos violencia y victimización de pareja verbal-emocional que el resto de roles implicados.

Respecto a los *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre los diferentes roles implicados y el sexo de los adolescentes*, se observa como en el grupo de adolescentes no implicados y de agresores-víctimas ocasionales la media de las chicas en *autoconcepto académico* es significativamente superior a la de los chicos, mientras que en el grupo de agresores frecuentes las chicas muestran una media significativamente inferior en *autoconcepto académico* en comparación con los chicos. En relación al *autoconcepto familiar*, se observan puntuaciones inferiores en esta variable en las chicas, respecto a los chicos, en los adolescentes que son víctimas frecuentes y agresores frecuentes. Estos resultados parecen coincidir con estudios previos que muestran que las chicas involucradas en acoso escolar tienen más probabilidades que los chicos de sufrir síntomas depresivos, menor autoestima general, sentimientos prolongados de tristeza y desesperanza, soledad, dificultad para dormir y pensamientos suicidas (Fleming y Jacobsen, 2009; Katalia-Heino et al., 2000; Povedano et al., 2012; Van der Wal et al., 2003). Respecto a la *violencia de pareja física*, en el grupo de adolescentes víctimas frecuentes, la media de los chicos en esta variable es superior a la de las chicas. Por último, en el grupo de adolescentes víctimas frecuentes, la media de los chicos en *victimización de pareja física* es significativamente superior a la de las chicas. Esto podría indicar que los chicos que sufren violencia en el grupo de iguales pueden proyectar la frustración que sufren dentro del grupo de iguales, hacia una mayor agresión y victimización en sus relaciones de pareja. Teniendo en cuenta que son todavía escasos los estudios que analizan las relaciones entre ambos tipos de violencia,



en estudios posteriores, sería interesante analizar las relaciones entre estas variables considerando posibles diferencias en la relación en función del sexo de los adolescentes.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 4:** *Analizar posibles diferencias en variables personales (autoconcepto, empatía, satisfacción con la vida, ánimo depresivo, actitudes hacia la autoridad, actitudes sexistas), familiares (comunicación con la madre y con el padre) y sociales (estilos de comunicación interpersonal, relación con el profesor y soledad), entre los **adolescentes con mayor y menor implicación en la violencia de pareja**, tanto ejercida como sufrida, elaborando perfiles psicosociales de agresores, víctimas y víctimas-agresivas.*

*HIPÓTESIS 5. Los adolescentes implicados con mayor frecuencia en situaciones de violencia de pareja, ya sea como víctimas, agresores o víctimas-agresivas, mostrarán peor ajuste psicosocial, medido a través de diversos indicadores personales, familiares y sociales.*

Los resultados obtenidos han mostrado la existencia de diferencias en función de la frecuencia de implicación en la violencia de pareja, siendo los adolescentes implicados en violencia y victimización de pareja de una forma frecuente los que presentan un peor ajuste psicosocial. Estos resultados, nos permiten confirmar, en general, la hipótesis 5. A continuación, se detallan las diferencias que han sido constatadas en función de la mayor o menor frecuencia de implicación en violencia y victimización de pareja.

**Ajuste psicosocial en función del nivel de implicación en la violencia hacia la pareja.** En primer lugar, los resultados obtenidos muestran que son los adolescentes que ejercen conductas violentas hacia su pareja de forma frecuente los que presentan peor ajuste psicosocial. En concreto, estos adolescentes presentan las siguientes características psicosociales: menor autoconcepto familiar, mayor actitud positiva hacia la transgresión de normas, más problemas de comunicación con la madre, más utilización de un estilo de comunicación interpersonal agresivo, mayores niveles de agresión relacional hacia los iguales, mayor victimización escolar relacional y mayor victimización de pareja verbal-emocional. Por otra parte, se observa que los adolescentes que no ejercen nunca violencia hacia su pareja y los que la ejercen de forma ocasional presentan mayor

satisfacción con la vida, menor agresión manifiesta hacia los iguales y menor victimización escolar física, que los implicados en agresiones frecuentes.

Respecto a los *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre la frecuencia de la violencia hacia la pareja y el sexo de los adolescentes*, se observa que en la variable *evaluación subjetiva de la red social* la media de los chicos es significativamente inferior a la de las chicas en el grupo de adolescentes que ejercen violencia de forma frecuente. Esto podría estar relacionado con el rechazo social que puede existir hacia la violencia de pareja frecuente ejercida por parte de los chicos. La violencia hacia la pareja ocasional, sobre todo ejercida mediante conductas de control, podría, sin embargo, estar asociada en los adolescentes a los mitos del amor romántico y ser, en cierta medida, tolerada y aceptada (Glowacz y Courtain, 2017). No obstante, estas relaciones entre la evaluación de la red social y la frecuencia en la violencia hacia la pareja, así como sus posibles diferencias entre chicos y chicas, deberán explorarse con mayor profundidad en futuros estudios. Asimismo, en la variable *victimización de pareja relacional*, tanto en los adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja de forma frecuente como ocasional, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en victimización de pareja relacional. Por último, en el grupo de adolescentes que ejercen violencia hacia su pareja de forma frecuente, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en *victimización de pareja física*. Esto podría indicar que son los chicos los que ejercen y sufren violencia en mayor medida que las chicas, lo que sería interesante estudiar en futuras investigaciones.

**Ajuste psicosocial en función del nivel de victimización por la pareja.** En relación a la victimización de pareja, también se observa que los adolescentes que sufren violencia en la pareja de forma frecuente tienen peor ajuste psicosocial. De este modo, los adolescentes que no han sufrido violencia de pareja y los que la han sufrido de una forma ocasional muestran mejor ajuste psicosocial, con puntuaciones más altas en autoconcepto académico, autoconcepto familiar, satisfacción con la vida, comunicación abierta con el padre y evaluación subjetiva de la red social, y con puntuaciones menores en soledad emocional, victimización escolar física y violencia de pareja física, en comparación con los adolescentes que sufren victimización de pareja de forma frecuente. Por su parte, los adolescentes que sufren victimización de pareja de forma frecuente presentan un peor ajuste psicosocial, mostrando mayores puntuaciones en sexismo benevolente y hostil, ánimo depresivo, actitud negativa hacia la autoridad,

actitud positiva hacia la transgresión de normas, problemas de comunicación con la madre, agresión relacional a los iguales, victimización escolar relacional y verbal, y violencia de pareja verbal-emocional; así como puntuaciones menores en comunicación abierta con la madre.

Como ya describimos en el Capítulo 3, la violencia de pareja en adolescentes tiene características distintivas que la diferencian de la violencia de pareja en la edad adulta y de la violencia de género. Así, la violencia de pareja en adolescentes se caracteriza por la elevada prevalencia de las agresiones mutuas y ocasionales, sobre todo de tipo verbal-emocional (Viejo et al., 2016). De hecho, nuestros resultados, en línea con estudios previos, confirman que los adolescentes se implican en mayor medida en el doble rol ocasional seguido de los adolescentes que no se implican en violencia y victimización de pareja (un 59.37% de los adolescentes de nuestra muestra se sitúan en el rol de víctima-agresiva ocasional, 22.06% en el rol de no implicados, 7.88% en el rol de víctimas-agresivas frecuentes, 6.48% en el de víctimas puras, y un 4.21% en el rol de agresores puros). Puesto que estas agresiones mutuas y ocasionales se han relacionado con formas torpes de cortejo (Viejo, 2014; Viejo et al., 2016), parece fundamental diferenciar en el estudio de la violencia de pareja en adolescentes entre agresiones ocasionales y agresiones frecuentes. La necesidad de tener en cuenta la frecuencia de las agresiones, entre otros aspectos también relevantes, queda confirmada con los resultados de la presente investigación. Ciertamente, y en consonancia con estudios previos (Carrascosa et al., 2016; Cava et al. 2015; Choi et al., 2017), se ha constatado en este estudio que los adolescentes que mantienen relaciones de pareja en las que la violencia es frecuente, y en las que sufren situaciones de victimización frecuente, son los que presentan un peor ajuste psicosocial,

Por último, nuestros resultados, en línea también con otros estudios previos, confirman que son los adolescentes que no se implican en agresión y victimización de pareja los que presentan mejor ajuste psicosocial (Kliem et al., 2018; Penado y Rodicio-García, 2017). Ciertamente, los datos obtenidos muestran que los adolescentes que no ejercen violencia hacia la pareja muestran mayor autoconcepto académico, mayor autoconcepto emocional, mayor actitud positiva hacia la autoridad, mayor comunicación abierta con el padre, menos problemas de comunicación con el padre, mayor percepción de ayuda del profesor y menor victimización escolar verbal, que los adolescentes implicados en violencia de pareja ocasional y frecuente. Asimismo, los

adolescentes que no sufren violencia en sus relaciones de pareja muestran mayor autoconcepto emocional, menos problemas de comunicación con el padre, mayor percepción de ayuda del profesor y mayor empatía cognitiva que los adolescentes que sufren este tipo de agresiones de forma ocasional y frecuente.

Respecto a los *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre la frecuencia de la victimización por la pareja y el sexo de los adolescentes*, se observan diferencias significativas en la variable *estilo de comunicación interpersonal agresivo*, siendo la media de los chicos significativamente superior a la de las chicas en esta variable, tanto en el grupo de adolescentes que no son víctimas de violencia de pareja como en el grupo que son víctimas de violencia ocasional. Teniendo en cuenta que el estilo de comunicación interpersonal asertivo podría ser un factor de protección en la violencia de pareja (Rubio-Garay et al., 2015), los resultados de nuestro estudio podrían indicar que los chicos con un estilo interpersonal agresivo pueden tener más riesgo de implicarse en conductas violentas en sus relaciones de pareja. Asimismo, en la variable *violencia hacia la pareja de tipo relacional*, en el grupo de adolescentes que sufren violencia de pareja frecuente, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en violencia hacia la pareja relacional. Esto podría estar relacionado con las puntuaciones más elevadas que obtienen los chicos en estilo de comunicación interpersonal agresivo (Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles, 2011). A este respecto, sería interesante explorar este tipo de relaciones y diferencias en función del sexo, teniendo en cuenta posibles variables mediadoras como los estilos de comunicación interpersonales.

**Ajuste psicosocial en función del diferente nivel de implicación tanto en violencia como en victimización de pareja.** Respecto a la diferente implicación y los diferentes roles desempeñados por los adolescentes, cabe señalar, en primer lugar, que los resultados obtenidos en este estudio señalan que la mayor parte de los adolescentes se implican en el rol de agresor-víctima ocasional. Además, analizando los **diferentes roles** implicados en la violencia y victimización de pareja, se observa que los adolescentes no implicados en ninguna forma de violencia ni victimización de pareja, y los adolescentes implicados en agresiones mutuas de manera ocasional (rol de agresor-víctima ocasional) son los que presentan un mejor ajuste psicosocial. Estos adolescentes muestran más comunicación abierta con el padre, menor victimización escolar relacional y verbal, mayor autoconcepto académico y autoconcepto familiar, menor

sexismo benevolente y hostil, mayor satisfacción con la vida, menor ánimo depresivo y menor soledad emocional. Por el contrario, los adolescentes implicados en agresiones mutuas frecuentes presentan mayores puntuaciones en agresión relacional y manifiesta a los iguales.

Los resultados obtenidos destacan, en general, el mejor ajuste psicosocial de los adolescentes no implicados y de los implicados en el rol de víctima-agresiva ocasional en comparación con el resto de roles, confirmando así la hipótesis inicial. Teniendo en cuenta estos resultados, en los estudios sobre violencia de pareja es necesario considerar tanto los diferentes roles desempeñados por los adolescentes (agresor, víctima, agresor-víctima), como también la frecuencia con que se desempeña este rol, especialmente cuando se trata del rol de agresor-víctima. En este sentido, los datos obtenidos en ese estudio aportan resultados novedosos sobre las características psicosociales del rol de agresor-víctima ocasional, que presenta un ajuste psicosocial similar a los adolescentes no implicados en ningún tipo de violencia o victimización de pareja. Este resultado puede estar relacionado con el elevado porcentaje de agresiones mutuas moderadas en parejas adolescentes señalado en estudios previos (Cava et al., 2015; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Friedlander et al., 2013; Swahn et al., 2010; Ulloa y Hammett, 2016; Viejo et al., 2016). Además, la literatura científica previa y los resultados de nuestro estudio confirman que las agresiones de tipo verbal-emocional, consideradas violencia psicológica, son las que tienen una prevalencia mayor en las parejas adolescentes (Cornelius y Resseguie, 2007; Exner-Cortens et al., 2013; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010; Fernández-Fuertes et al., 2011; Foshee et al., 2013; Leen et al., 2013; Viejo et al., 2016).

La elevada prevalencia de las agresiones mutuas ocasionales en parejas adolescentes ha sido relacionada en estudios previos con la mayor inexperiencia de los adolescentes en este tipo de relaciones, que podría influir en su utilización de ciertas prácticas de cortejo torpe y dinámicas erótico-agresivas (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Ortega y Sánchez, 2011; Rodríguez et al., 2012; Viejo, 2014; Viejo et al., 2016). Es más, algunas investigaciones afirman que ciertos mitos y estereotipos de género presentes en nuestra sociedad pueden llevar a los adolescentes a asociar algunas conductas relacionadas con la violencia psicológica (el control, los celos y la preocupación excesiva) como una expresión de amor hacia la pareja (Soldevila et al., 2012). En cambio, no se puede obviar que estas conductas caracterizadas por el dominio

y el control (Ferreira, 1995), pueden continuar en el tiempo aumentando su gravedad y generando graves consecuencias psicosociales (Sabina et al., 2016). De hecho, en nuestro estudio se observa como el rol que muestra un perfil psicosocial más negativo es el de los adolescentes con un rol de agresor-victima frecuente. Por consiguiente, en las intervenciones sobre violencia de pareja se debe enseñar a los adolescentes a detectar las primeras señales de violencia y a comunicarse de forma positiva con su pareja, para evitar que estas agresiones mutuas ocasionales evolucionen a situaciones de violencia frecuente.

Por otro lado, se observa también en los resultados del presente estudio que los agresores “puros” muestran puntuaciones más elevadas en problemas de comunicación con el padre. Durante una etapa de cambios como es la adolescencia quizás podría tener mayor relevancia la existencia de problemas de comunicación con el padre, debido a los diferentes roles asignados en la sociedad a uno y otro progenitor; de modo tal que las dificultades en la comunicación, o la existencia de una comunicación ofensiva con alguno de ellos, pudieran afectar de manera diferente a los hijos. A este respecto, en futuros estudios sería también interesante continuar explorando posibles diferencias entre chicos y chicas en la influencia que ejercen en ellos/as el padre y la madre; ya que, desde la Teoría de las dos culturas (Maccoby, 1998) se establece una posible relación entre los diferentes estilos de socialización utilizados por los progenitores con los hijos y con las hijas, destacándose una mayor socialización de los chicos en la cultura de la violencia, que podría ser transmitida en mayor medida por el padre. De hecho, autores como Yaban, Sayil y Tepe (2013) confirman cierta mayor relevancia de la comunicación con el padre en los chicos. Asimismo, estudios previos confirman la continuidad que parece existir entre los problemas de comunicación familiar, la violencia hacia los iguales y las conductas violentas en las relaciones de pareja (Ellis y Wolfe, 2015; Foshee et al., 2014; Giordano et al., 2018; Izaguirre y Calvete, 2017; Vivolo-Kantor et al., 2016). Así, en futuros estudios convendría continuar analizando estas relaciones y sus posibles variables explicativas.

Por último, las víctimas “puras” (sufren con frecuencia victimización en su relación de pareja y no ejercen conductas agresivas) son las que muestran las puntuaciones más elevadas en ánimo depresivo y soledad emocional, lo que confirma estudios previos que señalan que la violencia de pareja sufrida causa un elevado daño emocional y psicosocial sobre los adolescentes que sufren con frecuencia este tipo de

agresiones (Choi et al., 2017; Kliem et al., 2018; Penado y Rodicio-García, 2017). Además, estos adolescentes tienen también puntuaciones más elevadas en sexismo hostil y benevolente, lo que podría incrementar su vulnerabilidad de cara a continuar sufriendo este tipo de conductas agresivas a largo plazo. Así, en futuras investigaciones convendría continuar analizando estas relaciones y sus posibles variables explicativas.

Respecto al *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre los diferentes roles en la violencia-victimización de pareja y el sexo de los adolescentes*, se observan algunos resultados significativos. Así, en el grupo de adolescentes que presentan agresiones mutuas moderadas y frecuentes, la media de los chicos en *autoconcepto emocional* es significativamente superior a la de las chicas. Estos resultados podrían indicar que las consecuencias pueden ser más graves para las chicas implicadas en este tipo de violencia (Straus, 2011). Por otro lado, en la variable *estilo de comunicación interpersonal agresivo*, en el grupo de adolescentes no implicados y en los que presentan agresiones mutuas moderadas, la media de los chicos es superior a la de las chicas. Por último, en cuanto a la *victimización escolar física*, en los grupos que presentan agresiones mutuas moderadas y agresiones mutuas frecuentes, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en victimización física. En este sentido, las diferencias en estilo de comunicación agresivo, al igual que hemos comentado anteriormente, podrían indicar que los chicos puedan tener más riesgo de implicarse en conductas violentas y de victimización.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 5:** *Elaborar un perfil psicosocial de los adolescentes implicados en ambas formas de violencia, diferenciando entre estos adolescentes y aquellos implicados únicamente en violencia escolar entre iguales, únicamente en violencia de pareja, y no implicados en ninguna forma de violencia.*

*HIPÓTESIS 6. Los adolescentes que están implicados tanto en situaciones de violencia entre iguales como de violencia de pareja, ya sea como víctimas y/o como agresores, mostrarán un peor ajuste psicosocial, medido a través de diversos indicadores personales, familiares y sociales.*

Los resultados obtenidos confirman esta hipótesis, ya que los adolescentes implicados en violencia y victimización tanto en la relación con sus iguales como en sus relaciones de pareja son los que presentan un peor ajuste psicosocial. A continuación, se detallan las diferencias constatadas en función de su diferente implicación en ambos tipos de violencia.

**Ajuste psicosocial en función del diferente nivel de implicación tanto en violencia hacia los iguales como en violencia hacia la pareja.** Los datos obtenidos muestran que los adolescentes no implicados en ninguna de las dos formas de violencia son los que presentan mejor ajuste psicosocial, mostrando mayor actitud positiva hacia la autoridad institucional, menor actitud positiva hacia la transgresión de normas, mayor satisfacción con la vida, menos sexismo hostil, mayor autoconcepto emocional, menor ánimo depresivo, menos problemas de comunicación con la madre y con el padre, mayor comunicación abierta con el padre, una percepción más positiva del profesor y mostrar menor victimización escolar verbal. Por el contrario, los adolescentes implicados frecuentemente en violencia hacia la pareja y en violencia hacia los iguales tienen menor autoconcepto social, menor autoconcepto familiar y mayor victimización de pareja verbal.

Respecto al *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre los diferentes roles implicados en violencia hacia los iguales y la pareja y el sexo de los adolescentes*, únicamente en las variables de *victimización de pareja relacional y física* se observa que en los adolescentes que ejercen violencia frecuente solo hacia los iguales y los que ejercen violencia frecuente hacia los iguales y hacia la pareja, la media de los chicos es significativamente superior a la de las chicas en ambas variables.



**Ajuste psicosocial en función del diferente nivel de implicación tanto en victimización de los iguales como en victimización de la pareja.** Los resultados obtenidos muestran que los adolescentes que no son victimizados en ninguno de estos dos contextos interpersonales muestran menores puntuaciones en sexismo hostil y ánimo depresivo, y mayores puntuaciones en actitud positiva hacia la autoridad. Por el contrario, los adolescentes que son victimizados frecuentemente por su pareja y por sus iguales presentan puntuaciones más elevadas en estilo de comunicación interpersonal agresivo, en problemas de comunicación con la madre, en agresión manifiesta a los iguales, en violencia de pareja verbal-emocional, en evaluación negativa de la red social, en soledad emocional y en actitud positiva hacia la transgresión de normas; así como también menores puntuaciones en autoconcepto académico y familiar. Se observa, por tanto, que los adolescentes que sufren tanto la victimización de sus iguales como de su pareja tienen un perfil psicosocial especialmente negativo, mostrando mayores dificultades a nivel personal, familiar y social.

Respecto al *análisis del ajuste psicosocial en función de la interacción entre la victimización de los iguales y la pareja y el sexo de los adolescentes*, en el grupo de adolescentes que no sufren victimización, en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente solo por parte de sus iguales y en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente y ocasional de sus iguales y de su pareja, la media de los chicos en *autoconcepto emocional* es significativamente superior a la de las chicas. Asimismo, en la variable *satisfacción con la vida* en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente tanto de su pareja como de sus iguales, la media de las chicas es significativamente inferior a la de los chicos. Además, en la variable *estilo de comunicación interpersonal asertivo*, en el grupo de adolescentes que sufren victimización frecuente tanto en su relación de pareja como con sus iguales, la media de las chicas es significativamente inferior a la de los chicos. En *violencia de pareja relacional*, en el grupo de adolescentes que sufren violencia frecuente sólo de la pareja y en el grupo de los adolescentes que sufren de forma frecuente tanto la violencia de los iguales como de la pareja, la media de los chicos en violencia relacional ejercida contra la pareja es significativamente superior a la de las chicas. Por último, en *violencia física ejercida contra la pareja*, en el grupo de adolescentes victimizados frecuentemente por su pareja y por sus iguales la media de los chicos en violencia física contra la pareja es significativamente superior a la de las chicas.

Por último, si bien el análisis de las **diferencias en las variables analizadas en función del sexo** no fue considerado específicamente como un objetivo de esta Tesis, puesto que estas diferencias han sido también calculadas, se realiza a continuación un breve comentario sobre estas diferencias. A este respecto, los resultados obtenidos confirman, en línea con otros estudios previos, que los chicos muestran puntuaciones más altas en sexismo hostil y benevolente (Arnosó et al., 2017; Moyano et al., 2013; Ubillos-Landa et al., 2017), una mayor comunicación abierta con el padre (Yaban et al., 2013), un mayor uso del estilo de comunicación interpersonal agresivo (Cardozo et al., 2011), más actitudes positivas a la transgresión de normas (Carrascosa et al., 2015; Ortega-Barón et al., 2017), y más conductas de agresión manifiesta hacia los iguales (Card et al., 2008; Sánchez-Queija et al., 2017). Por otra parte, los chicos presentan también en esta investigación puntuaciones más elevadas en autoconcepto social, emocional, físico y familiar, en violencia y victimización de pareja de tipo relacional, y en victimización escolar física, variables éstas en las que las investigaciones previas no han mostrado datos concluyentes (Amezcuá y Pichardo, 2000; García et al., 2010; Kliem et al., 2018; Sánchez, León, Martínez-Ferrer y Moreno, 2015; Seo et al., 2017).

Respecto a las chicas, y en congruencia con investigaciones previas, se observa en los datos obtenidos que muestran puntuaciones más elevadas en empatía emocional y cognitiva (Liu, Qiao, Dong y Raine, 2018; Van Hazebroek, Olthof y Goossens, 2017; Varela et al., 2013), en ánimo depresivo (Alto, Handley, Rogosch, Cicchetti y Toth, 2018; Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pérez, 1993; Lemos, Faísca y Valadas, 2011; Malooly, Flannery y Ohannessian, 2017), en utilización del estilo de comunicación interpersonal pasivo (Cardozo et al., 2011), comunicación abierta con la madre (Alto et al., 2018; Cava et al., 2014; Moreno, Muñoz-Tinoco, Pérez y Sánchez-Queija, 2006), problemas de comunicación con el padre (Estévez, Musitu y Herrero, 2005), y en violencia ejercida de pareja de tipo verbal-emocional (Sánchez et al., 2008). Respecto a las puntuaciones mayores observadas en esta investigación en las chicas en asertividad y en actitud positiva hacia la autoridad, sin embargo, la literatura científica previa no es congruente, no siendo consistentes los resultados de los estudios previos (Cardozo et al., 2011; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000; Ortega-Barón et al., 2017).

**OBJETIVO ESPECÍFICO 6:** *Elaborar e implementar un programa de intervención en el contexto escolar (programa DARSI) con la finalidad de prevenir en los adolescentes la violencia entre iguales y en sus primeras relaciones de pareja (offline y online), y favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales más saludables e igualitarias.*

En la presente tesis doctoral se elaboró el programa DARSI, un programa de prevención de la violencia entre iguales y la violencia de pareja (offline y online). Este programa fue evaluado en dos centros de educación secundaria obligatoria de la provincia de Valencia. Este programa de prevención fue realizado teniendo en cuenta los programas de prevención de la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja expuestos en el Capítulo 4 del presente estudio. Asimismo, para el diseño de este programa se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en la primera parte de la presente investigación, en la que se analizaron las relaciones entre la violencia entre iguales y la violencia de pareja. Como se describe en el Capítulo 6, este programa de prevención consta de 12 actividades, desarrolladas en 12 sesiones, integradas en cinco módulos (el programa puede consultarse en el Capítulo 6).

**OBJETIVO ESPECÍFICO 7:** *Analizar en la fase pre-test (Tiempo 1) la homogeneidad entre los grupos de intervención y de control en las variables sociodemográficas (edad, sexo, curso académico, nivel educativo de los padres, situación laboral de los progenitores, con quién conviven, número de hermanos) y en las variables objeto de estudio (violencia hacia los iguales -manifiesta y relacional-, victimización de los iguales, cyberbullying, violencia de pareja, ciberviolencia de pareja, autoconcepto, empatía -cognitiva y emocional-, sexismo -hostil y benevolente-, estilo de comunicación interpersonal -asertivo y agresivo-, mitos del amor romántico, tolerancia al maltrato en la pareja, ideal del amor romántico, reconocimiento del maltrato en la pareja, estereotipos de género y control de la ira).*

**HIPÓTESIS 7.** *No se encontrarán diferencias significativas en las variables analizadas en los diferentes grupos, control e intervención, en la fase pre-test (Tiempo 1).*

Antes de realizar los análisis sobre la efectividad del programa DARSI, en la fase pre-test se calcularon los análisis relativos a la homogeneidad de matrices de varianzas entre los grupos establecidos en todas las variables analizadas: sexo, edad, curso académico, nivel educativo del padre, nivel educativo de la madre, situación laboral del padre, situación laboral de la madre, convivencia familiar, número de hermanos, victimización escolar, agresión manifiesta, agresión relacional, ciberagresión, cibervictimización, violencia a la pareja, victimización de pareja, cibervictimización de pareja, ciberagresión a la pareja, sexismo hostil, sexismo benevolente, estereotipos de género (adjetivos), estereotipos de género (acciones), mitos del amor romántico, tolerancia al maltrato, ideal amor positivo, ideal amor negativo, reconocimiento del maltrato en la pareja (control), reconocimiento del maltrato en la pareja (físico y verbal), control de la ira, autoconcepto, estilo de comunicación agresivo, estilo de comunicación asertivo, empatía emocional y empatía cognitiva. Los resultados obtenidos mostraron que el grupo de intervención y los grupos control eran homogéneos en todas las variables analizadas, a excepción de victimización de pareja, estilo de comunicación asertivo y reconocimiento de maltrato en la pareja (mediante conductas de control). En cuanto a las diferencias de medias entre los grupos en las variables de estudio en Tiempo 1, los resultados de las pruebas a posteriori (Bonferroni) realizadas, indicaron que únicamente existían diferencias significativas en sexismo benevolente. En concreto, se observa una media en sexismo benevolente superior en el grupo control 2, en comparación con el grupo control 1 y el grupo de intervención.

Una vez analizada la homogeneidad entre los distintos grupos y constatado que se trata de grupos homogéneos en la gran mayoría de variables consideradas, se llevaron a cabo los análisis relativos a la efectividad del programa.

**OBJETIVO ESPECÍFICO 8.** *Analizar si existen, después de la intervención (Tiempo 2), diferencias significativas entre los grupos de intervención y de control en las variables objeto de estudio.*

Mediante el Programa DARSI se pretende conseguir cambios en el alumnado adolescente en tres aspectos básicos: 1) sensibilizar al alumnado adolescente hacia todas las formas de violencia; 2) reflexionar con los adolescentes sobre las actitudes sexistas, los estereotipos de género y los mitos del amor romántico, y 3) potenciar en el alumnado adolescente sus habilidades y recursos personales y sociales. Puesto que éstos

son los tres aspectos centrales del programa, la evaluación de su efectividad se planteó teniendo en cuenta estos tres objetivos generales. En este sentido, a continuación, se retoman las hipótesis planteadas en el Capítulo 5 de esta Tesis en relación con la efectividad del programa de intervención, agrupándolas en función de estos tres grandes bloques.

En relación con el primer aspecto al que se dirige este programa, *sensibilizar al alumnado hacia todas las formas de violencia*, se plantearon las siguientes hipótesis.

*HIPÓTESIS 8. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en conductas agresivas hacia los iguales -manifiestas y relacionales- y en victimización de los iguales en comparación con los grupos control.*

*HIPÓTESIS 9. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en cyberbullying y cibervictimización, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 10. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en violencia de pareja, ejercida y sufrida, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 11. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en ciberviolencia pareja, ejercida y sufrida, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 12. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en tolerancia a conductas de maltrato en la pareja, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 13. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en reconocimiento de maltrato en la pareja, que los grupos control.*

Las variables analizadas en las hipótesis previas están relacionadas con el primer aspecto que se trabaja en el programa DARSI, *la sensibilización del alumnado hacia todas las formas de violencia*. Como muestran los resultados sobre la efectividad del programa, a partir de las actividades realizadas con el grupo de intervención se produjo en estos adolescentes un descenso de la violencia dirigida hacia los iguales -manifiesta y relacional-, de la victimización de los iguales, del *cyberbullying* y la cibervictimización, y de la tolerancia hacia conductas de maltrato en la pareja. Además, se aumentó el reconocimiento del maltrato en la pareja. No obstante, no se observaron diferencias significativas entre el grupo de intervención y ambos grupos control en violencia de pareja, ejercida y sufrida (online y offline). Esto podría deberse a que la muestra de

adolescentes que tienen pareja es muy pequeña, y a que los adolescentes que tienen pareja apenas muestran conductas agresivas en sus relaciones.

Ciertamente, la sensibilización hacia los diferentes tipos de violencia y el conocimiento de las consecuencias de perpetrar y sufrir conductas agresivas, online y offline, por parte de los iguales y la pareja, son aspectos esenciales para la prevención (Forsberg et al., 2018; Vagi et al., 2013). Así, en línea con estudios previos, trabajar la sensibilización hacia la violencia permite favorecer un descenso en la violencia y victimización entre iguales, online y offline (Caballo et al., 2011; Herkama y Salmivalli, 2017; Ortega-Barón, 2018). Asimismo, este programa cuenta con actividades relacionadas con el Ciclo de la Violencia de Pareja de Walker (1979), en las que se pretende que los adolescentes aprendan a reconocer las primeras señales de maltrato en una relación de pareja. Este planteamiento realizado responde a la necesidad observada en la literatura científica previa, que muestra como los adolescentes presentan cierta tolerancia a algunas conductas de maltrato en la pareja, percibiéndolas como “normales” e “inherentes” a las relaciones de pareja (Glowacz y Courtain, 2017; Rubio-Garay et al., 2015; Soldevila et al., 2012). En este sentido, si bien los resultados obtenidos señalan que el programa de intervención no ha reducido la violencia y victimización de pareja (online y offline); cuyos niveles eran inicialmente ya muy bajos en los adolescentes participantes, el programa de intervención sí que ha contribuido a que todos los adolescentes que han desarrollado el programa (tanto si tenían pareja como si no) hayan mejorado su capacidad para reconocer determinadas conductas agresivas como formas de maltrato en una relación de pareja, reduciendo además su tolerancia hacia este tipo de violencia. Estos cambios indicarían la utilidad del programa como medio para proteger a los adolescentes del grupo de intervención de implicarse en relaciones de pareja violentas en el futuro.

A este respecto, una aportación interesante es la realizada por Rodríguez-Castro et al. (2013), que plantean que la tolerancia hacia algunas formas de violencia de pareja podría estar asociada a los mitos del amor romántico que llevan a los adolescentes a creer que *los celos son una prueba de amor, existe la media naranja, el amor es sinónimo de sufrimiento...* (Rodríguez-Castro et al., 2013; Ruiz, 2016). Además, también se ha de tener en cuenta que estos mitos del amor romántico se encuentran, en gran medida, inmersos dentro de una cultura patriarcal basada en la desigualdad de género (Marques-Fagundes et al., 2015; Zeigler-Hill et al., 2015). En este sentido, cabe

destacar que tanto la literatura científica previa como los resultados de la presente tesis doctoral confirman que existe relación entre las creencias sexistas, los estereotipos de género, la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes (Malonda et al., 2017; Ovejero et al., 2013; Ramos, Barreto, Ellemers, Moya y Ferreira, 2018), lo que, sin duda, pone de relieve la necesidad de reflexionar con los adolescentes sobre las actitudes sexistas, los estereotipos de género y los mitos del amor romántico.

Por ello, precisamente, el siguiente aspecto básico del programa consiste en *la reflexión crítica sobre las actitudes sexistas, los estereotipos de género y los mitos del amor romántico*. A este respecto, se plantearon las siguientes hipótesis.

*HIPÓTESIS 14. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en actitudes sexistas, hostiles y benevolentes, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 15. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en estereotipos de género, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 16. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en creencias en mitos del amor romántico, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 17. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en ideales positivos del amor y puntuaciones menores en ideales negativos del amor en comparación con los grupos control.*

Teniendo en cuenta que la cultura del género está muy presente en los medios de comunicación, y que influye en gran medida en el comportamiento de los adolescentes (Benalcázar-Luna y Venegas, 2017; Masanet et al., 2018), desde los contextos educativos es necesario desarrollar planteamientos críticos con estas creencias y actitudes. Ciertamente, a través de las actividades del Programa DARSÍ, al igual que en otros programas previos, se pretende que los adolescentes creen un pensamiento crítico acerca de algunas creencias que están presentes en nuestra sociedad y que pueden llevar a que aceptemos y/o ejerzamos situaciones violentas (Ball et al., 2012; Bosch, 2012; Cortijo, 2009; Hernando, 2007; Taylor et al., 2017). En esta línea, los resultados de esta investigación muestran que los adolescentes que participaron en el programa de prevención (grupo de intervención) muestran una reducción significativa en sus actitudes sexistas, en su creencia en los mitos del amor romántico y en un ideal negativo sobre el amor (asociado a control). En los grupos control no se han observado

diferencias en estas variables en los dos momentos temporales evaluados. Puesto que en los análisis previos hemos constatado relaciones significativas entre las actitudes sexistas y las conductas violentas entre iguales y con la pareja, los cambios observados en el grupo de intervención pueden favorecer que los adolescentes desarrollen relaciones más positivas en ambos contextos interpersonales.

Por otro lado, la literatura científica previa ha constatado que las *habilidades y recursos personales y sociales* -autoestima, asertividad, empatía y resolución positiva de conflictos- son factores que protegen a los adolescentes de su implicación en conductas agresivas y problemáticas (Alkaya y Avsar, 2017; Bliton et al., 2016; Capafons y Sosa, 2015; Foshee et al., 2004; Mestre et al., 2012; Rubio-Garay et al., 2015; Xia et al., 2018; Zych et al., en prensa). Ciertamente, la mejor forma de prevenir la violencia es crear espacios de convivencia positivos, mediante programas de intervención que trabajen desde la coeducación los valores de la tolerancia, el respeto y la igualdad (Venegas, 2017). Por ello, se ha incluido la potenciación de estas habilidades dentro del Programa DARSI. Con el fin de explorar cambios en estas variables, se plantearon las siguientes hipótesis.

*HIPÓTESIS 18. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones menores en dificultades para controlar la ira, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 19. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en comunicación interpersonal asertiva y puntuaciones menores en comunicación interpersonal agresiva, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 20. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en autoconcepto -académico, social, emocional, familiar y físico-, que los grupos control.*

*HIPÓTESIS 21. El grupo de intervención obtendrá en Tiempo 2 puntuaciones mayores en empatía -emocional y cognitiva-, que los grupos control.*

Los resultados obtenidos muestran que el programa DARSI no tuvo efectos significativos en el autoconcepto y ni el nivel de la empatía de los adolescentes. Estos resultados podrían estar relacionados con el hecho de que otras variables pueden estar contribuyendo a su aumento o disminución (Micó-Cebrián, 2017). También, es probable



que para conseguir cambios en estas variables se precise de una intervención más prolongada en el tiempo, puesto que se trata de aspectos centrales en la persona y que costaría más tiempo modificar. Los cambios en estas variables necesitarían, por tanto, de intervenciones más largas (con más sesiones), que incorporaran también otros contextos de interacción y desarrollo del adolescente (por ejemplo, implicando en el programa a familias y profesorado) e incorporando más actividades que trabajasen directamente tanto el autoconcepto (con actividades dirigidas a sus diferentes dimensiones) como la empatía. Ciertamente, el autoconcepto y la empatía están influenciados por el apoyo percibido en los contextos en los que se desarrolla el adolescente, tales como la familia y la escuela (relación con compañeros y profesorado) (Chang, Yuan y Chen, 2018; Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Saborit y Méndez-Alonso, 2017; Turner, Shattuck, Finkelhor y Hamby, 2017). En este sentido, sería interesante trabajar en futuras ampliaciones del programa la mejora del clima familiar y escolar, e incorporar más actividades centradas en la mejora del autoconcepto. Otro aspecto también a analizar en futuros estudios es si el programa produce cambios en el autoconcepto y en la empatía en aquellos adolescentes que tienen inicialmente niveles bajos en estas variables. Para ello, sería necesario disponer de muestras más amplias.

Por otra parte, el programa DARSI sí que fue efectivo en la disminución de las dificultades para controlar la ira en los adolescentes participantes. Estos resultados sugieren, en línea con otros estudios, que cuando se trabajan habilidades para resolver conflictos de forma pacífica se reducen las dificultades para controlar la ira y se mejora la convivencia escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014; Wilson et al., 2018). Además, la mejora en la capacidad de los adolescentes para controlar la ira podría constituir un importante factor de protección para su implicación en conductas violentas (Del Moral et al., 2013; Espelage et al., 2018; Fernández-González et al., 2018; González-Ortega, et al., 2008).

Por último, cabe señalar que, además de estos cambios cuantitativos en las variables evaluadas, tanto el alumnado participante en la intervención como sus profesoras valoraron la intervención como muy útil y satisfactoria, dándole una valoración media de 8.75 (en una escala de 0 a 10).

## 9.2. CONCLUSIONES

La violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes generan actualmente una gran preocupación en la sociedad y en la comunidad científica por sus graves consecuencias y su elevada prevalencia. Si bien los resultados de esta investigación han confirmado que los porcentajes de violencia entre iguales y violencia de pareja se reducen considerablemente si sólo se incluyen los casos de agresiones frecuentes (Goldbach et al., 2018; Wolitzky-Taylor et al., 2008), se trata de dos problemáticas de indudable gravedad. Por otra parte, aunque en el estudio de la **violencia escolar entre iguales** una agresión puntual no se considera acoso escolar - *bullying* (Cava, 2013; Olweus, 1993; Ortega y Mora-Merchán, 2008; Smith et al., 2002; Volk et al., 2017), las estrategias de prevención también deberían prestar atención a las situaciones puntuales de violencia. A este respecto, Vivolo-Kantor et al. (2014) destacan que un acto puntual puede llegar a convertirse en una agresión repetitiva y persistente, y no se debe esperar a que se produzcan agresiones prolongadas en el tiempo. Por ello, los profesores deben conocer estas situaciones de violencia ocasional, y deben poder analizar si pueden convertirse en situaciones de acoso escolar. Además, mejorar la convivencia escolar es fundamental para la prevención de la violencia en adolescentes.

En cuanto a la **violencia de pareja en adolescentes**, los resultados de la presente investigación han confirmado niveles elevados de agresiones de tipo verbal-emocional y la necesidad de diferenciar entre agresiones ocasionales y agresiones frecuentes. En este sentido, Viejo et al. (2016) han destacado que las agresiones ocasionales suelen ser bidireccionales y podrían estar asociadas a la inexperiencia previa de los adolescentes en las relaciones románticas. En esta misma línea, nuestros resultados muestran que el rol de agresor-víctima ocasional tiene un nivel de ajuste psicosocial similar a los adolescentes no implicados. Las agresiones ocasionales, generalmente de tipo verbal y escasa gravedad, no provocarían graves consecuencias en la vida de los adolescentes y serían interpretadas por ellos como simples bromas o como formas de coquetear con la pareja (Exner-Cortens et al., 2013; Viejo et al., 2016). Sin embargo, a pesar de la menor gravedad de las agresiones mutuas ocasionales, convendría realizar intervenciones con los adolescentes para reducir su incidencia. Además, algunas conductas agresivas en la pareja parecen ser consideradas por los adolescentes como conductas “normales” en una

relación de pareja, debido a sus creencias en los mitos de amor romántico (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011; Rodríguez et al., 2012). Por ello, es fundamental trabajar con los adolescentes para que detecten los primeros signos de violencia en sus relaciones de pareja. De esta forma, se podría también evitar que las agresiones ocasionales se conviertan en agresiones frecuentes, con consecuencias más graves (Exner-Cortens et al., 2017; Simmons et al., 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, una conclusión a destacar de esta investigación es la necesidad de *incorporar en los estudios sobre violencia entre iguales y violencia de pareja en adolescentes no sólo la existencia o no de violencia y de victimización, sino evaluar también la frecuencia* con que estas situaciones se producen. Un mejor conocimiento sobre las características psicosociales de los adolescentes implicados en la violencia entre iguales y la violencia de pareja, diferenciando entre una implicación ocasional y frecuente, puede contribuir al desarrollo de intervenciones más eficaces. Aunque una implicación frecuente en conductas agresivas en estos contextos está asociada a más dificultades de ajuste psicosocial, tal y como confirman los resultados de este estudio, las agresiones ocasionales entre adolescentes también deberían reducirse.

Otra conclusión de este estudio es la importancia de profundizar en los diferentes roles que desempeñan los adolescentes, considerando no sólo el rol de víctima y el rol de agresor, sino también el doble rol de víctima-agresor, en línea con otros estudios previos (Exner-Cortens et al., 2013; Lee et al., 2018; Povedano et al., 2012; Viejo et al., 2016). En este sentido, nuestros resultados sobre violencia escolar entre iguales y violencia de pareja confirman que, en general, el **rol de víctima-agresiva frecuente** comparte problemas de ajuste psicosocial propios de los agresores y también problemas de ajuste propios de las víctimas (Carrascosa et al., 2018b; Cerezo y Ato, 2010; Piquero et al., 2017; Povedano et al., 2012; Veenstra et al., 2005). Por tanto, los adolescentes que ejercen el doble rol de víctima-agresiva frecuente deberían ser un objetivo prioritario de la investigación y de las intervenciones, buscando reducir tanto las consecuencias a corto plazo como su implicación a largo plazo en futuras relaciones interpersonales violentas.

En relación con el doble rol de víctima-agresor, la presente investigación ha aportado resultados interesantes sobre las características de los adolescentes que ejercen y sufren, al mismo tiempo, violencia y victimización en la relación con sus iguales y en la relación con sus parejas. Además, en este estudio se ha constatado la existencia de

algunas variables asociadas tanto con la violencia entre iguales como con la violencia de pareja. Así, ciertas variables relacionadas con la utilización de la violencia como forma de resolver conflictos -estilo de comunicación interpersonal agresivo y un autoconcepto negativo-, son comunes a ambos tipos de violencia (Leen et al., 2013; Foshee et al., 2015; Rubio-Garay et al., 2015; Xio et al., 2018). Asimismo, los problemas de comunicación con ambos progenitores y una percepción negativa del profesor están también relacionados con la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes (Calvete, Orue, Gámez-Guadix, Del Hoyo-Bilbao y López, 2015; Cava, Buelga y Musitu, 2014; Jaureguiz e Ibabe, 2012; Ortega-Baron et al., 2016; Seo et al., 2017; Sulkowski y Simmons, 2018). Un resultado a destacar es que las actitudes sexistas y los estereotipos de género, tradicionalmente asociados a la violencia de pareja, se encuentran también vinculados con la violencia entre iguales (Carrera et al., 2018; Ovejero et al., 2013).

Ciertamente, una conclusión a destacar de esta investigación es la constatación de la existencia de algunos adolescentes que son victimizados tanto por sus iguales como por sus parejas (situaciones de polivictimización). Igualmente, se ha observado que algunos adolescentes ejercen violencia contra sus iguales y contra su pareja. Estos adolescentes suponen un porcentaje muy bajo de la muestra total, sólo un 4.0% de los adolescentes de este estudio están en una situación de **polivictimización** frecuente y únicamente un 3.89% ejercen con frecuencia conductas agresivas hacia sus iguales y hacia su pareja. Sin embargo, aunque estos porcentajes son bajos, se trata de adolescentes que están en una situación de especial vulnerabilidad, debido a su peor ajuste psicosocial. Respecto al perfil psicosocial de los adolescentes polivictimizados, diversas investigaciones previas han constatado que los adolescentes que sufren situaciones de victimización en diferentes contextos interpersonales presentan graves dificultades en su bienestar psicosocial (Cava et al., 2018; Dierkhising, Ford, Branson, Grasso y Lee, en prensa; Finkelhor, Ormrod y Turner, 2007; Turner et al., 2017). A este respecto, nuestros resultados han confirmado que estos adolescentes presentan un ajuste psicosocial especialmente negativo.

Por otra parte, respecto a los **adolescentes que ejercen violencia en diferentes contextos interpersonales**, los estudios sobre su perfil psicosocial son más escasos. En este sentido, los datos sobre su perfil aportados en esta investigación son especialmente relevantes y novedosos. La literatura científica previa se ha centrado más en los

problemas de ajuste psicosocial de los adolescentes que sufren polivictimización, siendo escasos los estudios centrados en las características psicosociales de los agresores (Estévez et al., 2018; Shorey et al., 2008). A este respecto, los resultados de nuestra investigación han permitido detectar en estos adolescentes dificultades a nivel personal, familiar y social.

Además, un aspecto interesante que se ha observado en esta investigación es la existencia de algunas similitudes entre los adolescentes que sufren polivictimización y los que presentan conductas agresivas contra sus iguales y contra sus parejas. Los resultados de nuestra investigación destacan que ambos grupos de adolescentes tienen un autoconcepto más negativo, utilizan más un estilo de comunicación interpersonal agresivo, tienen más problemas de comunicación con la madre y muestran actitudes más positivas hacia la transgresión de normas. Teniendo en cuenta sus mayores dificultades de ajuste psicosocial, ambos grupos de adolescentes deberían ser un objetivo prioritario de las intervenciones encaminadas a la reducción y prevención de la violencia en adolescentes. En el caso de los adolescentes en situación de polivictimización, resulta fundamental detectarlos lo antes posible para eliminar la violencia que sufren. Además, convendría trabajar con ellos para que desarrollen recursos que les permitan afrontar las consecuencias de la experiencia vivida y sean capaces de establecer relaciones con sus iguales y con sus parejas más positivas y enriquecedoras. Igualmente, los adolescentes con conductas agresivas frecuentes en ambos contextos interpersonales, y sobre todo los adolescentes que ejercen y sufren violencia en ambos contextos, necesitan aprender nuevas formas de relacionarse no violentas e incrementar sus recursos personales y sociales.

Ciertamente, una de las aportaciones principales de esta Tesis Doctoral ha sido constatar la **efectividad del programa de intervención** elaborado. El programa DARSI ha tenido un impacto positivo en la mayoría de las variables analizadas. Como ya hemos señalado previamente, este programa incide en la sensibilización de todo el alumnado ante las distintas formas de violencia escolar y de violencia de pareja. Este aspecto del programa es esencial si se tiene en cuenta que el acoso escolar es una dinámica grupal (Levasseur et al., 2017; Salmivalli et al., 1996), en la que se ven implicados diferentes roles: agresores, víctimas, víctimas-agresivas, y también espectadores. Los espectadores son alumnos que conocen las situaciones de violencia y que generalmente permanecen pasivos (aunque también pueden ser seguidores del agresor o apoyar a la víctima). La

sensibilización de todo el alumnado ante la violencia puede ser una fuente de prevención si se consigue que se posicionen al lado de la víctima y denuncien al agresor. De hecho, desde el Modelo de Responsabilidad Personal y Social de Hellison (2003) se postula la necesidad de crear un clima de ayuda hacia posibles víctimas, no culpabilizándolas y haciendo hincapié en que todos podemos ayudarlas y ser una parte activa en el cambio.

Asimismo, en investigaciones previas se ha destacado que los adolescentes consideran la violencia de pareja un asunto íntimo (Díaz-Aguado y Carvajal, 2011) y que toleran algunas conductas violentas, puesto que las perciben como simples pruebas de amor (González y Santana, 2001; Kú y Sánchez, 2006). Por tanto, es necesario mostrar a los adolescentes que las conductas agresivas en la pareja no se deben tolerar y deben ser denunciadas. El programa DARSI, al realizar esta sensibilización con los adolescentes, se constituye en una herramienta útil para la prevención de la violencia escolar entre iguales (online y offline) y para reducir la tolerancia hacia la violencia de pareja en adolescentes. Además, en línea con otras experiencias previas, la presente investigación ha confirmado la posibilidad de realizar programas efectivos para la prevención conjunta de ambos tipos de violencia (Ball et al., 2012; Foshee et al., 2014; Wolfe et al., 2011). En este sentido, una importante conclusión de este estudio es la utilidad de intervenir desde contextos escolares en la prevención conjunta de ambas formas de violencia. Además, en el caso del programa DARSI se ha buscado no sólo prevenir la violencia sino también favorecer que los adolescentes desarrollen relaciones interpersonales más positivas.

Por último, un aspecto a destacar de este programa es que se ha trabajado haciendo conscientes a los adolescentes de cómo sus conductas y sus actitudes sexistas se relacionan con algunos modelos violentos y estereotipados que observan en la sociedad, y que afectan a la formación de su identidad (Anderson et al., 2010). De esta forma, se ha potenciado en los adolescentes un pensamiento crítico sobre la desigualdad de género. Se ha reflexionado sobre el modo en que los estereotipos de género limitan tanto a chicos como a chicas (por ejemplo, los chicos no pueden llorar, las chicas son débiles, el chico debe salvar a su princesa, las chicas deben ser amas de casa...). Además, se ha buscado no culpabilizar a los chicos y/o a las víctimas, para evitar confrontación y rechazo (Jaffe et al., 1992; Schewe, 2002). La satisfacción con el programa que los chicos y chicas participantes han manifestado podría estar también

relacionada con este enfoque no culpabilizador. En futuros programas de prevención se debería continuar trabajando desde esta perspectiva, creando un pensamiento crítico en los adolescentes y no culpabilizando de la violencia a los chicos y/o a las víctimas.

## **APORTACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Los resultados de la presente Tesis Doctoral han permitido incrementar nuestro conocimiento sobre la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes. Una de las aportaciones más interesantes de esta investigación es la relación establecida entre ambos tipos de violencia. Además, se han elaborado perfiles psicosociales amplios (incluyendo variables personales, familiares y sociales) de los adolescentes implicados en ambas problemáticas, estableciendo además diferencias entre los roles de agresor, víctima y víctima-agresiva. Los resultados obtenidos destacan las conexiones existentes entre ambas formas de violencia; y la idoneidad de elaborar e implementar programas para su prevención conjunta en contextos educativos. En este sentido, una aportación especialmente relevante y de clara utilidad social de esta investigación es la elaboración de un programa de intervención para la prevención conjunta de la violencia entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes. Se trata, además, de un programa cuya efectividad ha sido evaluada con resultados satisfactorios en esta investigación; y que se espera que pueda ser implementado en el futuro en otros centros educativos. Para ello, se ha diseñado un manual para la formación del profesorado, y se ha impartido un primer curso de formación a profesores sobre este programa de intervención. Esperamos que su implementación continúe en el futuro, y podamos también disponer de nuevos datos sobre su efectividad con otras muestras. Mediante este programa de intervención, pretendemos transferir la investigación a la sociedad, mejorar el bienestar psicosocial de los adolescentes y dar al profesorado una herramienta útil para mejorar la convivencia y la coeducación en las aulas.

No obstante, esta investigación cuenta también con algunas limitaciones que han de tenerse en cuenta al interpretar los resultados y las conclusiones. En primer lugar, los análisis realizados en la primera parte de esta investigación se integran en un estudio de tipo transversal. Por ello, únicamente podemos establecer relaciones entre las variables personales, familiares y sociales vinculadas con la violencia entre iguales y de pareja, pero no podemos establecer relaciones de causalidad entre estas variables. Así, por

ejemplo, la soledad podría ser un factor de riesgo para la violencia de los iguales y la violencia de pareja, pero también podría ser una consecuencia de la violencia sufrida. Para conocer cómo estas variables se influyen mutuamente son necesarios estudios longitudinales que nos permitan analizar cómo las variables evolucionan en el tiempo. Por otra parte, aunque en la segunda parte de esta investigación, sí se dispone de una medición en dos momentos temporales, puesto que la muestra utilizada para evaluar la efectividad del programa DARSI es pequeña, debe mantenerse cierta cautela en la generalización de los resultados. En futuros estudios, debería ampliarse el tamaño de la muestra, implementando el programa en un mayor número de aulas y centros escolares. Además, sería conveniente realizar un seguimiento de los cambios en las variables en las que incide el programa a medio y largo plazo, realizando un seguimiento de los cambios en el alumnado a los 6 meses y a los 12 meses después de concluir la implementación del programa. Además, sería interesante constatar si el programa es más efectivo en chicos o en chicas, o en adolescentes implicados en diferentes roles - víctimas, agresores, víctimas-agresivas, espectadores-, o con un perfil psicosocial inicial más negativo. Igualmente, sería interesante evaluar la efectividad del programa en otros países, para poder tener en cuenta factores sociales y culturales que pueden afectar a estos resultados.

Por otra parte, la utilización de autoinformes en ambas muestras (muestra primera y muestra de implementación del programa DARSI) puede llevar a producir el sesgo de deseabilidad social. Para controlar este sesgo se garantizó a los participantes de ambas muestras el anonimato de las respuestas. Asimismo, investigaciones previas confirman que los cuestionarios sobre conductas violentas poseen fiabilidad y validez adecuadas (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004; Povedano et al., 2012; Wongtongkam, Ward, Day y Winefield, 2013). No obstante, en futuras investigaciones sería interesante incluir tanto metodologías cuantitativas como también técnicas cualitativas y observacionales; así como conocer la percepción que padres y profesores tienen sobre la conducta de los adolescentes. Para ello, sería interesante incluir también entrevistas en profundidad y/o grupos de discusión, que nos permitiesen conocer la percepción y la opinión que padres, profesores y alumnado tiene sobre las diferentes variables consideradas en el estudio.

Un estudio más completo sobre la violencia escolar entre iguales y la violencia de pareja en adolescentes tendría también que incluir otras variables que no han sido



consideradas en este estudio, y que pueden ser de relevancia para conocer en profundidad ambas problemáticas y sus relaciones. Considerando que el acoso escolar entre iguales debe entenderse como una dinámica grupal (Salmivalli et al., 1996), en la que están implicados diferentes roles -agresores, víctimas, víctimas-agresivas y espectadores- (Cava, 2013; Levasseur et al., 2017; Olweus, 1993), sería interesante haber incorporado y analizado las características psicosociales de los espectadores. Asimismo, otra variable que no ha sido analizada en este estudio y que ha sido relacionada con el rol de espectador y agresor es la desconexión moral que provoca que los adolescentes no denuncien conductas agresivas (Wang et al., 2017a).

Además, la desconexión moral hacia el *bullying* se ha asociado también con el sexismo, la homofobia y la actitud negativa hacia la diversidad cultural (Carrera-Fernández et al., 2018). Desde esta perspectiva, la desconexión moral también podría estar relacionada con la violencia de pareja en adolescentes, por lo que sería interesante considerarla en futuros estudios que trabajen en conjunto ambos tipos de violencia. Por otro lado, sería interesante incorporar en la investigación el modelo de responsabilidad personal y social (Hellison, 2003). Desde este modelo, podrían promoverse en mayor medida las conductas prosociales que llevan a los espectadores a apoyar a la víctima y no adoptar una conducta pasiva ante situaciones de violencia y victimización. Un conocimiento mayor de estas variables permitiría profundizar más en el perfil psicosocial de los diferentes roles implicados en la victimización y la violencia entre iguales y de pareja, y en el papel que en ambos tipos de violencia desempeñan los espectadores. Asimismo, sería interesante explorar por separado el perfil psicosocial de chicos y de chicas en los roles de espectadores, víctimas, agresores y víctimas-agresivas, así como diferenciar entre relaciones de pareja heterosexuales y homosexuales.

Otro aspecto relevante que considerar, y que ha demostrado su importancia en estudios previos (Cross et al., 2018), es la participación de las familias en los programas anti-*bullying*, mejorando sus habilidades de comunicación, la relación con sus hijos y sus actitudes hacia el acoso escolar. Un planteamiento similar también sería idóneo para reducir las conductas violentas en las relaciones de pareja, puesto que un clima familiar positivo protege a los adolescentes de involucrarse en relaciones de pareja violentas (Corona et al., 2016). Desde esta perspectiva, una interesante línea futura de investigación sería la inclusión en el programa DARSI de una escuela de padres en la

que se pueda trabajar con las familias de los alumnos participantes los tres aspectos básicos del programa de prevención elaborado. Además, sería interesante continuar con la formación del profesorado en el Programa DARSI, para que sean ellos los implementadores del programa. Ciertamente, se ha observado en estudios previos que el profesor es uno de los pilares básicos para prevenir situaciones de violencia de pareja y violencia entre iguales (Brendgen y Poulin, 2018; Donohue et al., 2003; López-Cepero et al., 2018). De hecho, es conveniente que los programas de prevención de la violencia de pareja en adolescentes y de la violencia entre iguales se realicen en el contexto escolar, ya que en este ámbito es donde comienzan este tipo de agresiones (Wilson et al., 2018). Por otra parte, teniendo en cuenta que la literatura científica previa establece que la problemática del acoso escolar, las creencias sobre los mitos del amor romántico y las actitudes sexistas, están ya presentes en los niños de educación primaria (Gouvias y Alexopoulos, 2018; Ruiz et al., 2015), se podría realizar una adaptación del Programa DARSI para ser aplicado en esta etapa del ciclo vital. En todo caso, la formación del profesorado de educación primaria y secundaria sobre la violencia entre iguales y la violencia de pareja es fundamental para prevenir ambas problemáticas.

La presente investigación, a pesar de las limitaciones señaladas, ha permitido avanzar en el conocimiento de las relaciones entre la violencia entre iguales y la violencia de pareja, así como transferir estos conocimientos a la sociedad, aplicando en las aulas un programa efectivo en la reducción de ambas problemáticas sociales. Este hecho permite que la comunidad educativa haya podido conocer y nutrirse de un proyecto con efectos positivos en el bienestar de los adolescentes.

## CONCLUSIONS

Peer violence at school and teen dating violence is currently a great concern in society and in the scientific community due to its serious consequences and high prevalence. Although the results of this research have confirmed that the number of peer violence and teen dating violence incidents are considerably reduced if only cases of frequent aggressions are taken into account (Goldbach et al., 2018; Wolitzky-Taylor et al., 2008), these are, however, two problems of undoubted seriousness. On the other hand, although in the study of **school violence among peers**, occasional aggression is not considered bullying (Cava, 2013; Olweus, 1993; Ortega & Mora-Merchán, 2008; Smith et al., 2002; Volk et al., 2017), prevention strategies should also pay attention to occasional situations of violence. In this regard, Vivolo-Kantor et al. (2014) emphasize that an occasional action can become a repetitive and persistent aggression, and one should not wait for aggressions to prolong over time. Therefore, teachers must be aware of these situations of occasional violence, and they should be able to analyze if these situations could become bullying. In addition, improving school coexistence is essential for the prevention of violence in adolescents.

Regarding **teen dating violence**, the results of the present investigation have confirmed high levels of verbal-emotional aggression and the need to differentiate between occasional and frequent aggressions. In this regard, Viejo et al. (2016) have pointed out that occasional aggressions are usually bidirectional and could be associated with the previous inexperience of adolescents in romantic relationships. In the same way, our results demonstrate that the role of occasional aggressor-victim shows a level of psychosocial adjustment similar to that of adolescents not involved. Occasional aggressions, generally verbal and of little severity, would not cause serious consequences in adolescents' lives and would be interpreted by them as simple jokes or as ways of flirting with the dating partner (Exner-Cortens et al., 2013; Viejo et al., 2016). However, despite the lower severity of the occasional mutual aggressions, it would be advisable to carry out interventions with adolescents to reduce their incidence. In addition, some aggressive behaviors in the couple seem to be considered by adolescents as "normal" behaviors in a relationship, due to their beliefs in the myths of romantic love (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011; Rodríguez et al., 2012). Therefore, it is essential to work with adolescents to detect the first signs of violence in their

relationships. In this way, one could also prevent occasional aggressions from becoming frequent aggressions, with more serious consequences (Exner-Cortens et al., 2017; Simmons et al., 2018).

Taking into account the above, a conclusion to be highlighted from this research *is the need to incorporate into the studies on peer violence and teen dating violence, not only the existence or not of violence and victimization, but also to take into account the frequency with which these situations occur.* A better knowledge of the psychosocial characteristics of adolescents involved in peer and dating violence, and differentiating between occasional and frequent involvement, can contribute to the development of more effective interventions. Although a frequent involvement in aggressive behaviors in these contexts is associated with more difficulties of psychosocial adjustment, as confirmed by the results of this study, occasional aggressions among adolescents should also be reduced.

Another conclusion of this study is the importance of delving into the different roles played by adolescents, considering not only the role of victim and the role of aggressor, but also the double role of victim-aggressor, in line with other previous studies (Exner -Cortens et al., 2013; Lee et al., 2018; Povedano et al., 2012; Viejo et al., 2016). In this sense, our results on peer violence and teen dating violence confirm that, in general, the role of frequent victim-aggressor shares problems of psychosocial adjustment typical of aggressors and also adjustment problems typical of victims (Carrascosa et al., 2018b; Cerezo & Ato, 2010; Piquero et al., 2017; Povedano et al., 2012; Veenstra et al., 2005). Therefore, adolescents who engage in the dual **role of frequent victim-aggressor** should be a priority objective of research and interventions, by aiming to reduce both the short-term consequences and their long-term involvement in future violent interpersonal relationships.

In relation to the double role of victim-aggressor, this research has provided interesting results on the characteristics of adolescents who are both perpetrators and victims of violence in peer and dating relationships. Moreover, this study has confirmed the existence of some variables associated with both peer violence and dating violence. Thus, certain variables related to the use of violence as a way to resolve conflicts-aggressive interpersonal communication style and a negative self-concept- are common to both types of violence (Leen et al., 2013; Foshee et al., 2015; Rubio-Garay et al., 2015; Xio et al., 2018). Likewise, problems of communication with both parents and a

negative perception of the teacher are also related to peer and teen dating violence (Calvete, Orue, Gámez-Guadix, Del Hoyo-Bilbao, & López, 2015; Cava, Buelga, & Musitu, 2014; Jaureguiz & Ibabe, 2012; Ortega-Baron et al., 2016; Seo et al., 2017; Sulkowski & Simmons, 2018). A noteworthy result is that sexist attitudes and gender stereotypes, traditionally associated with dating violence, are also linked to peer violence (Carrera et al., 2018; Ovejero et al., 2013).

Certainly, a conclusion to be highlighted from this research is the verification of the existence of some adolescents who are victimized by both their peers and their dating partners (situations of poly-victimization). In the same way, it has been observed that some adolescents perpetrate violence against their peers and against their dating partner. These adolescents represent a very low percentage of the total sample, only 4.0% of the adolescents in this study are in a situation of frequent **poly-victimization** and only 3.89% frequently engage in aggressive behavior with their peers and their dating partner. However, although these percentages are low, these are adolescents who are in a situation of special vulnerability, due to their worse psychosocial adjustment. Regarding the psychosocial profile of poly-victimized adolescents, several previous investigations have found that adolescents who experience situations of victimization in different interpersonal contexts present serious difficulties in their psychosocial well-being (Cava et al., 2018; Dierkhising, Ford, Branson, Grasso, & Lee, in press; Finkelhor, Ormrod, & Turner, 2007; Turner et al., 2017). In this regard, our results have confirmed that these adolescents present a particularly negative psychosocial adjustment.

On the other hand, regarding **adolescents who use violence in different interpersonal contexts**, studies on their psychosocial profile are scarcer. In this sense, the data about their profile collected in this research are especially relevant and novel. Scientific literature in the past focused more on the problems of psychosocial adjustment of adolescents suffering from poly-victimization, with few studies focusing on the psychosocial characteristics of the aggressors (Estévez et al., 2018; Shorey et al., 2008). In this regard, the results of our research have made it possible to detect difficulties in these adolescents at a personal, family and social level.

In addition, an interesting aspect that has been observed in this research is the existence of some similarities between adolescents who suffer poly-victimization and those who exhibit aggressive behaviors towards their peers and their dating partners.

The results of our research stress that both adolescent groups have a more negative self-concept, use more an aggressive interpersonal communication style, have more communication problems with the mother and show more positive attitudes towards the transgression of norms. Taking into account their greater difficulties of psychosocial adjustment, both adolescent groups should be a priority objective of interventions aimed at the reduction and prevention of violence in adolescents. In the case of adolescents in poly victimization situations, identifying them as soon as possible is essential in order to eliminate the violence against them. Furthermore, attention should be focused on working with these adolescents to develop resources that allow them to face the consequences of lived experience and establish more positive and enriching relationships with their peers and dating partners. Likewise, adolescents with frequent aggressive behaviors in both interpersonal contexts, and especially adolescents who are perpetrators or victims of violence in both contexts need to learn new ways to relate nonviolently and increase their personal and social resources.

Indeed, one of the main contributions of this Doctoral Thesis has been to verify the **effectiveness of the DARSI intervention program**. This program has had a positive impact on most of the variables analyzed. As we have previously pointed out, this program affects the awareness of all students in the face of different forms of school violence and dating violence. This aspect of the program is essential if one takes into account that bullying is a group dynamic (Levasseur et al., 2017; Salmivalli et al., 1996), in which different roles are involved: aggressor, victim, victim-aggressor, and also bystander. The bystanders are students who know violent situations and who generally remain passive (although they can also be followers of the aggressor or supporters of the victim). The sensitization of all students to violence can be a source of prevention if they support the victim and denounce the aggressor. In fact, from Hellison's Model of Personal and Social Responsibility (2003), it is put forward the need to create a climate of support for possible victims, avoid blaming them, and take an active part in improving their situation.

In the same way, previous research has emphasized that adolescents consider dating violence a personal matter (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011) and that they tolerate some violent behaviors, since they perceive them as mere proofs of love (González & Santana, 2001; Kú & Sánchez, 2006). Therefore, it is necessary to show adolescents that aggressive behaviors in dating relationship should not be tolerated and should be

reported. The DARSI program, by making adolescents aware, is a useful tool for preventing school violence among peers (online and offline) and decreasing tolerance towards teen dating violence. Moreover, in line with some previous experiences, the present investigation has confirmed the possibility of carrying out effective programs for the joint prevention of both types of violence (Ball et al., 2012; Foshee et al., 2014; Wolfe et al., 2011). In this regard, an important conclusion of this study is the usefulness of intervention within school contexts in the joint prevention of both forms of violence. Further, in the case of the DARSI program, it has sought not only to prevent violence but also to encourage adolescents to develop more positive interpersonal relationships.

Finally, one aspect of this program that stands out is that it has made adolescents aware of how their behaviors and sexist attitudes are related to some violent and stereotyped models that they observe in society, and consequently, the effect on the formation of their identity (Anderson et al., 2010). In this way, critical thinking about gender inequality has been fostered in adolescents. It has been reflected on the way in which gender stereotypes limit both boys and girls (for example, boys cannot cry, girls are weak, the boy must save his princess, girls must be housewives...). Furthermore, it has sought not to blame the boys and / or victims, in order to avoid confrontation and rejection (Jaffe et al., 1992; Schewe, 2002). Satisfaction with the program that the participating boys and girls have expressed may also be related to this non-blaming approach. Future prevention programs should continue working from this perspective, creating critical thinking in adolescents and not blaming the violence on boys and / or victims.

## **CONTRIBUTIONS, LIMITATIONS AND FUTURE LINES OF RESEARCH**

The results of this Doctoral Thesis have allowed us to increase our knowledge about peer violence and teen dating violence. One of the most interesting contributions of this research is the relationship established between both types of violence. In addition, broad psychosocial profiles (including personal, family and social variables) of adolescents involved in both problems have been drawn up, as well as establishing differences between the roles of aggressor, victim and victim-aggressor. The results obtained point out the existing connections between both forms of violence; and the

suitability of developing and implementing programs for their joint prevention in educational contexts. In this sense, a particularly relevant and clearly socially useful contribution of this research is the development of an intervention program for the joint prevention of peer and teen dating violence. Moreover, the effectiveness of the program has been evaluated with satisfactory results in this research; in fact, it is expected that it may be implemented in other schools in the future. To this end, a teacher training manual has been designed, and the first teacher training course has been given on this intervention program. We hope that its implementation will continue in the future, and will provide new information about its effectiveness with other groups of adolescents. Through this intervention program, we intend to transfer research to society, improve the psychosocial well-being of adolescents, and give teachers a useful tool to improve coexistence and coeducation in the classroom.

However, this research also has some limitations that must be taken into account when interpreting the results and conclusions. First, analyzes carried out in the first part of this research are integrated into a cross-sectional study. Therefore, we can only establish relationships between personal, family and social variables linked to peer and teen dating violence, but we cannot establish causal relationships among these variables. Thus, for example, loneliness could be a risk factor for both peer violence and dating violence, but it could also be a consequence of the violence suffered. To know how these variables influence each other, longitudinal studies are necessary to analyze how variables evolve over time. On the other hand, although we do have a measurement made at two different time periods in the second part of this research, we should take caution in generalizing the results, due to the fact that the sample utilized to evaluate the effectiveness of the DARSI program is small. In future studies, the sample size should be expanded, by implementing the program in a greater number of classrooms and schools. In addition, it would be useful to monitor the variables at 6 months and 12 months to identify the medium and long term changes. It would also be worthwhile to find out if the program is more effective in boys or girls, or in adolescents involved in different roles; victim, aggressor, victim-aggressor, bystander- or in adolescents with a more negative initial psychosocial profile. Similarly, it would be interesting to evaluate the effectiveness of the program in other countries in order to take into account their own social and cultural factors that may affect these results.



Also, the use of self-reports in both samples (first sample and implementation sample of the DARSİ program) can lead to producing a social desirability bias. To control this bias, the participants of both samples were guaranteed answer anonymity. Previous research confirms that the questionnaires on violent behavior have adequate reliability and validity (Flisher, Evans, Muller, & Lombard, 2004; Povedano et al., 2012; Wongtongkam, Ward, Day, & Winefield, 2013). Nevertheless, including both quantitative methodologies and qualitative and observational techniques is another interesting area for future research, as well as knowing the perception that parents and teachers have about adolescents' behavior. For this, it would be beneficial to include in depth interviews and / or discussion groups, which would allow us to know the perception and opinion that parents, teachers and students have about the different variables considered in this study.

A more complete study on peer violence and teen dating violence would also have to include other variables that have not been considered in this study, and which may be relevant in order to analyze both problems and their relationships in depth. Considering that bullying should be understood as a group dynamic (Salmivalli et al., 1996), in which different roles are involved -aggressor, victim, victim-aggressor and bystanders- (Cava, 2013; Levasseur et al., 2017; Olweus, 1993), incorporating and analyzing the bystanders' psychosocial characteristics would be another point of interest. Additionally, another variable that has not been analyzed in this study and that has been associated with the bystander and aggressor role is the moral disengagement that causes adolescents not to report aggressive behavior (Wang et al., 2017a).

Furthermore, moral disengagement towards bullying has also been associated with sexism, homophobia and the negative attitude towards cultural diversity (Carrera-Fernández et al., 2018). From this perspective, moral disengagement could also be related to teen dating violence; therefore, it would be valuable to include this aspect in future studies that deal with both types of violence. On the other hand, it would be interesting to incorporate in the research the personal and social responsibility model (Hellison, 2003). From this model, prosocial behaviors that lead bystanders to support the victim and not adopt passive behavior in situations of violence and victimization could be promoted to a greater extent. An increased understanding of these variables would allow further study in the psychosocial profile

of the different roles involved in victimization and violence among peers and dating partners, and in the role that bystanders play in both types of violence. In the same way, exploring the psychosocial profile of boys and girls separately in the roles of bystander, victim, aggressor and victim-aggressor, as well as differentiating between heterosexual and homosexual relationships, would be an important area for future research.

Another relevant aspect to consider, and that has proven its importance in previous studies (Cross et al., 2018), is the participation of families in anti-bullying programs. These programs have shown to improve their communication skills, the relationship with their children and their attitudes towards bullying. A similar approach would also be appropriate to reduce violent behavior in dating relationships, since a positive family climate protects adolescents from getting involved in this type of relationship (Corona et al., 2016). From this perspective, an interesting future line of research would be the inclusion in the DARSI program of parent training sessions in which the three basic aspects of the prevention program could be worked on with the families of the participating students. Moreover, further teacher training in the DARSI Program would be beneficial so that teachers could themselves be implementers of the program. Indeed, previous studies have revealed that the teacher is one of the basic pillars to prevent situations of peer and teen dating violence (Brendgen & Poulin, 2018; Donohue et al., 2003; López-Cepero et al., 2018). In fact, it is advisable that the programs for the prevention of peer and teen dating violence are carried out within the school context, since this type of aggression begins in this environment (Wilson et al., 2018). On the other hand, taking into account that existing scientific literature has established that the problem of bullying, beliefs about romantic love myths and sexist attitudes, are already present in primary school children (Gouvias & Alexopoulos, 2018; Ruiz et al., 2015), an adaptation of the DARSI Program could be applied at this stage of the life cycle. In any case, the training of primary and secondary teachers on peer violence and teen dating violence is essential to prevent both problem areas.

The present investigation, in spite of the aforementioned limitations, has made it possible to advance in the knowledge of the relationships between peer violence and teen dating violence, as well as to transfer this knowledge to society, by applying in the classrooms an effective program in the reduction of both social problem areas.

This fact allows the educational community to know and take advantage of a project with positive effects on the well-being of adolescents.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackard, D. M. y Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: Associations with disordered eating behaviors and psychological health. *Child abuse & neglect*, 26(5), 455-473.
- Ackard, D. M., Neumark-Sztainer, D. y Hannan, P. (2003). Dating violence among a nationally representative sample of adolescent girls and boys: associations with behavioral and mental health. *The journal of gender-specific medicine: JGSM: the official journal of the Partnership for Women's Health at Columbia*, 6(3), 39-48.
- Adachi, P. J. y Willoughby, T. (2013). Demolishing the competition: The longitudinal link between competitive video games, competitive gambling, and aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1090-1104.
- Adams, R. E., Santo, J. B. y Bukowski, W. M. (2011). The presence of a best friend buffers the effects of negative experiences. *Developmental Psychology*, 47, 1786-1799.
- Alba, J., Calvete, E., Wante, L., Van Beveren, M. L. y Braet, C. (2018). Early Maladaptive Schemas as Moderators of the Association between Bullying Victimization and Depressive Symptoms in Adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 42(1), 24-35.
- Alcántara, S. C., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F. y Abreu, D. P. (2017). Peer violence in the school environment and its relationship with subjective well-being and perceived social support among children and adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507-1532.
- Alkaya, S. A. y Avsar, F. (2017). An Investigation of Peer Bullying and Assertiveness Levels among School-Aged Children and Related Factors. *Journal of Education and Research in Nursing*, 14(3), 185-192.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- Alto, M., Handley, E., Rogosch, F., Cicchetti, D. y Toth, S. (2018). Maternal relationship quality and peer social acceptance as mediators between child maltreatment and adolescent depressive symptoms: Gender differences. *Journal of adolescence*, 63, 19-28.
- Amanor-Boadu, Y., Stith, S. M., Miller, M. S., Cook, J., Allen, L. y Gorzek, M. (2011). Impact of dating violence on male and female college students. *Partner Abuse*, 2(3), 323-343.
- Amaya, J., Florez, D., Gaona-Pérez, E. y Ruiz, D. (2015). Evaluación del juicio moral en estudiantes de psicología de la universidad INCCA de Colombia. *Revista Evaluación e Intervención Psicológica*, 1(1), 26-33.
- Amezcu, J. A. y Pichardo, C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16(2), 207-214.
- Amurrio, M., Larrinaga, A., Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Revista de servicios sociales*, (47), 121-134.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological science*, 12(5), 353-359.
- Anderson, C. y Gentile, D. (2014) Violent video effects on aggressive thoughts, feelings, physiology, and behavior. En Gentile D (ed.) *Media Violence and Children*, 2nd edn. Westport, CT: Praeger, 229-270.
- Anderson, C. A., Shibuya, A., Ihori, N., Swing, E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... y Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 136(2), 151-173.
- Andrews, J. A., Foster, S. L., Capaldi, D. y Hops, H. (2000). Adolescent and family predictors of physical aggression, communication, and satisfaction in young adult couples: A prospective analysis. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 68(2), 195-208.
- Aquilino, W. S. (2006). Family Relationships and Support Systems in Emerging Adulthood. En J. J. Arnett y J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (pp. 193-217). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1, 68-73
- Arnett, J. J. (Ed.). (2015). *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press.
- Arnoso, A., Ibabe, I., Arnoso, M. y Elgorriaga, E. (2017). El sexismo como predictor de la violencia de pareja en un contexto multicultural. *Anuario de Psicología Jurídica*, 27(1), 9-20.
- Arriaga, X. B. y Foshee, V. A. (2004). Adolescent dating violence: Do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps?. *Journal of interpersonal violence*, 19(2), 162-184.
- Ash-Houchen, W. y Lo, C. C. (2018). Intersections of gender and sexual minority status: Co-occurring bullying victimization among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 80, 262-270.
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y. y Kaplan, H. (2018). Reducing Violence in Non-controlling Ways: A Change Program Based on Self Determination Theory. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 195-213.
- Athanasiades, C., Kamariotis, H., Psalti, A., Baldry, A. C. y Sorrentino, A. (2015). Internet use and cyberbullying among adolescent students in Greece: the "Tabby" project. *Hellenic Journal of Psychology*, 12(1), 14-39.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.

- Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: A critical review of self-report instruments. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3232–3238.
- Auslander, B.A., Short, M.B., Succop, P.A. y Rosenthal, S.L. (2009). Associations between parenting behaviors and adolescent romantic relationships. *Journal of Adolescent Health*, 45(1), 98-101.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K. y Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health*, 21, 11-17.
- Bagwell, C. L. y Schmidt, M. E. (2013). *Friendships in childhood and adolescence*. Guilford Press.
- Balaguer, I., Duda, J. L. y Castillo, I. (2017). Motivational Antecedents of Well-Being and Health Related Behaviors in Adolescents. *Journal of human kinetics*, 59(1), 121-130.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J. L., García-Merita, M. y Pérez, G. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS): Baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del deporte*, 2(2), 39-52.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30(1), 1-15.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología Educativa*, 22(1), 19-26.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P. y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 26(9), 937-951.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., Blaya, C. y Sorrentino, A. (2018). The TABBY Online Project: The Threat Assessment of Bullying Behaviours Online Approach. En *International Perspectives on Cyberbullying* (pp. 25-36). Palgrave Macmillan, Cham.
- Ball, B., Tharp, A. T., Noonan, R. K., Valle, L. A., Hamburger, M. E. y Rosenbluth, B. (2012). Expect Respect Support Groups Preliminary Evaluation of a Dating Violence Prevention Program for At-Risk Youth. *Violence against women*, 18(7), 746-762.
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En E. Ribes y A. Bandura (recop.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México, Trillas.
- Banyard, V. L. y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women*, 14(9), 998-1013.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child development*, 438-447.
- Barnett, O. W., Miller-Perrin, C. L. y Perrin, R. D. (1997). History and definitions of family violence. En *Family violence across the lifespan: An Introduction* (pp. 1- 19). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de psicología*, 19(1), 7-18.
- Barry, C. M. y Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental psychology*, 42(1), 153-163.
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., ... y Brunner, R. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: a 10-country study. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179-186.
- Baumeister, A. L., Storch, E. A. y Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and adolescent social work journal*, 25(1), 11-23.
- Baumgardner, M. y Boyatzis, C. J. (2017). The Role of Parental Psychological Control and Warmth in College Students' Relational Aggression and Friendship Quality. *Emerging Adulthood*, 6(1), 72-76.
- Baxendale, S., Cross, D. y Johnston, R. (2012). A review of the evidence on the relationship between gender and adolescents' involvement in violent behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 297-310.
- Bègue, L., Sarda, E., Gentile, D. A., Bry, C. y Roché, S. (2017). Video games exposure and sexism in a representative sample of adolescents. *Frontiers in psychology*, 8, 1-7.
- Belmonte, J. y Guillamón, S. (2008). Co-educar en la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Comunicar*, 31, 115-120.
- Benalcázar-Luna, M. y Venegas, G. (2017). Micromachismo: manifestación de violencia simbólica. *Utciencia*, 2(3), 140-149.
- Benedini, K. M., Fagan, A. A. y Gibson, C. L. (2016). The cycle of victimization: The relationship between childhood maltreatment and adolescent peer victimization. *Child Abuse & Neglect*, 59, 111–121.
- Bennett, D. C., Guran, E. L., Ramos, M. C. y Margolin, G. (2011). College students' electronic victimization in friendships and dating relationships: Anticipated distress and associations with risky behaviors. *Violence and victims*, 26(4), 410-429.
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice: Hall Iberia.
- Bermejo, R. C. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales/Sex, Sexism and bullying. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 27-43.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Black, B. M., Preble, K. y Ombayo, B. (2017). Responding to teen dating violence: Perspectives from mothers who have been abused and seeking services in domestic violence shelters. *Journal of Family Social Work*, 20(5), 359-375.
- Bliton, C. F., Wolford-Clevenger, C., Zapor, H., Elmquist, J., Brem, M. J., Shorey, R. C. y Stuart, G. L. (2016). Emotion dysregulation, gender, and intimate partner violence perpetration: An exploratory study in college students. *Journal of family violence*, 31(3), 371-377.

- Bolger, K. E. y Patterson, C. J. (2001). Developmental pathways from child maltreatment to peer rejection. *Child development*, 72(2), 549-568.
- Bonino, L. (2005). Las microviolencias y sus efectos: claves para su detección. En C. Ruiz-Jarabo y P. Blanco (Coords.), *La violencia contra las mujeres: prevención y detección* (pp. 83-102). Madrid: Díaz de Santos.
- Borges, Á., Prieto, P., Ricchetti, G., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). Validación cruzada de la factorización del Test UCLA de Soledad. *Psicothema*, 20(4), 924-927.
- Borrajo, E., y Gámez-Guadix, M. (2016). Abuso “online” en el noviazgo: relación con depresión, ansiedad y ajuste diádico. *Behavioral Psychology*, 24(2), 221-235.
- Bosch, C. (2012) *Prevenió de les relacions abusives en la parella. Avaluació de l'eficàcia d'un programa educatiu per a adolescents*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Bosch, E., Ferrer, V. A., García, E., Ramis, M. C., Mas, M. C., Navarro, C. y Torrens, G. (2007). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Madrid, Estudios e Investigaciones, Instituto de la Mujer.
- Bouchard, K., Forsberg, C., Smith, J. D. y Thornberg, R. (2018). Showing friendship, fighting back, and getting even: resisting bullying victimization within adolescent girls' friendships. *Journal of Youth Studies*, 1-18.
- Bousoño, M., Al-Halabi, S., Buron, P., Garrido, M., Díaz-Mesa, E. M., Galván, G., ... y Wasserman, D. (2017). Substance use or abuse, internet use, psychopathology and suicidal ideation in adolescents?. *Adicciones*, 29(2), 97-104.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322.
- Branje, S. (2018). Development of Parent-Adolescent Relationships: Conflict Interactions as a Mechanism of Change. *Child Development Perspectives*.12 (3), 171-176.
- Brendgen, M. y Poulin, F. (2018). Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: a longitudinal study of mediating and protective factors. *Journal of abnormal child psychology*, 46(1), 27-39.
- Brewer, E. A. (2011). *Fighting fire with fire: The use of a multimedia webquest in increasing middle-school students' understandings of cyberbullying*. Tesis Doctoral: Loyola Marymount University, Los Ángeles.
- Brinthaup, T. M. y Lipka, R. P. (Eds.). (2012). *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*. Suny Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, C. y Hegarty, K. (2018). Digital dating abuse measures: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 40, 44-59.
- Brunstein-Klomek, A., Kleinman, M., Alschuler, E., Marocco, F., Amakawa, L. y Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 41(5), 501-516.
- Buelga, S. (2013). El cyberbullying: cuando la red no es un lugar seguro. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: Repuestas y sugerencias para padres y profesionales*. (pp. 121 – 140). Madrid: Síntesis
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J. y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social*, 30 (2), 1-25.
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. y Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully-victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164-173.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.
- Buelga, S., Ortega-Barón, J. y Torralba, E. (2016). Propiedades psicométricas de las escalas revisadas de cyberbullying: CybVic\_R. CybAG\_R. *II Congreso Internacional de la Sociedad Científica Española de Psicología Social*. Elche (España).
- Buhrmester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child development*, 61(4), 1101-1111.
- Buhrmester, D. y Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child development*, 61(5), 1387-1398.
- Caballo, V.E., Calderero, M., Carrillo G.B., Salazar, I.C. y Iurrtia, M.J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): Una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology*, 19(3), 611-626
- Calvete, E. (2014). Emotional abuse as a predictor of early maladaptive schemas in adolescents: Contributions to the development of depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 735-746.
- Calvete, E., Fernández-González, L., Orue, I. y Little, T. D. (2018). Exposure to family violence and dating violence perpetration in adolescents: Potential cognitive and emotional mechanisms. *Psychology of Violence*, 8(1), 67-75.
- Calvete, E., Orue, I., Gámez-Guadix, M., del Hoyo-Bilbao, J. y Lopez de Arroyabe, E. (2015). Child-to-parent violence: an exploratory study of the roles of family violence and parental discipline through the stories told by Spanish children and their parents. *Violence and victims*, 30(6), 935-947.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Oxford, England: Basic Books.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229
- Cardenal, V. (1999). *El autoconcepto y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.

- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132.
- Carey, F. R., Wilkinson, A. V., Ranjit, N., Mandell, D. y Hoelscher, D. M. (2018). Perceived weight and bullying victimization in boys and girls. *Journal of school health*, 88(3), 217-226.
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma psicológica*, 22(2), 102-109.
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2016). Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas frecuentes y víctimas ocasionales de violencia de pareja. *Terapia psicológica*, 34(2), 93-102.
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2018a). Programa DARSÍ. *Desarrollando en Adolescentes Relaciones Saludables e Igualitarias*. Palmero Ediciones.
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2018b). Perfil psicosocial de adolescentes españoles agresores y víctimas de violencia de pareja. *Universitas Psychologica*, 17(3), 183-193.
- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A. y Lameiras-Fernández, M. (2018). Actitudes hacia la diversidad cultural de adolescentes de secundaria españoles y portugueses: influencia de la heteronormatividad y la desconexión moral hacia el bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 17-25.
- Carrera-Fernández, M. V., Lameiras-Fernández, M., Rodríguez-Castro, Y. y Vallejo-Medina, P. (2013). Bullying among Spanish secondary education students: the role of gender traits, sexism, and homophobia. *Journal of interpersonal violence*, 28(14), 2915-2940.
- Carreiro, R. M. y Justo, J. (2016). Parenting Styles and Psychopathology: The Importance of Grandparents. *Shiraz E-Medical Journal*, 17(11), 1-12, e43468.
- Carrillo, G. B. (2013). *Programa Jugando y aprendiendo Habilidades Sociales (JAHSO)*. Ed. CEPE.
- Caruana, A. (coord.). (2005a). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia 1º ciclo de ESO*. Grupo Aprendizaje Emocional. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Caruana, A. (coord.). (2005b). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia 2º ciclo de ESO*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Esport.
- Casas, M. M. (2012). *La prevención de la violencia en la pareja entre adolescentes a través del taller: La Máscara del Amor*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia, Valencia.
- Casas, J. y Ceñal, M. (2005). *Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, sociales y biológicos*. Madrid: Pediatría Integral.
- Castaño, I. E. (2010). Te quiero. (sólo para mí): relaciones adolescentes de control. *Tabanque: Revista pedagógica*, 23, 45-68.
- Castillo-Mayén, M. R. y Montes-Berges, B. (2007). Escala de estereotipos de género actuales. *Iniciación a la Investigación*, 2, 1-21.
- Cava, M. J. (2003). Violencia y convivencia en aulas de secundaria: el programa "Convivir". *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 315-320.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cava, M.J. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro. En Estévez E. (Coord.). *Los problemas en la adolescencia: Repuestas y sugerencias para padres y profesionales* (pp. 97-120). Madrid: Síntesis.
- Cava, M. J. (2016). La intervención en problemas de conducta. En E. Estévez y G. Musitu (Coord.). *Intervención psicocoeducativa en el ámbito familiar, social y comunitario*. (pp.153-177). Madrid: Paraninfo.
- Cava, M. J. y Buelga, S. (2018a). Propiedades Psicométricas de la Escala de Victimización Escolar entre Iguales - VE-I-. *Revista Evaluar*, 18(1), 43-56.
- Cava, M. J. y Buelga, S. (2018b). Propiedades psicométricas de la Escala de Ciber-Violencia en Parejas Adolescentes (Cib-VPA). *Suma Psicológica*, 25, 1-11.
- Cava, M. J., Buelga, S. y Carrascosa, L. (2015). Violencia física y psicológica ejercida en parejas adolescentes: relación con el autoconcepto y la violencia entre iguales. *Psicología Conductual*, 23(3), 429-446.
- Cava, M. J., Buelga, S. y Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-8.
- Cava, M. J., Buelga, S. y Tomás, I. (2018). Peer victimization and dating violence victimization: the mediating role of loneliness, depressed mood, and life satisfaction. *Journal of interpersonal violence*, 1-26.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *anales de psicología*, 29(2), 540-548.
- Cava, M.J. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar entre iguales. En G. Musitu (coord.), *Adolescencia y familia: Nuevos retos en el Siglo XXI* (pp. 103-126). México: Trillas.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389-395.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000a). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000b). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.



- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S. y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69.
- Cénat, J. M., Blais, M., Lavoie, F., Caron, P. O. y Hébert, M. (2018). Cyberbullying victimization and substance use among Quebec high schools students: The mediating role of psychological distress. *Computers in Human Behavior*, 89, 207-212.
- Center for Disease Control and Prevention (2015). *Teen Dating Violence*. Recuperado en: [https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teen\\_dating\\_violence.html](https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teen_dating_violence.html)
- Center for Disease Control and Prevention (2016). *Understanding Teen Dating Violence*. Recuperado en: [https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teen\\_dating\\_violence.html](https://www.cdc.gov/violenceprevention/intimatepartnerviolence/teen_dating_violence.html)
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F., Calvo, A. R. y Sánchez, C. (2011). *Programa CIP. Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying*. *Concienciar, Informar y Prevenir*. Ed. Pirámide.
- Cerezo, F. y Méndez, I. (2012) Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de psicología*, 28 (3), 705-719.
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez, C., Gonzalo, A. y Julián, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Areñe, J. J. (2015). Adolescents and preadolescents' Roles on Bullying, and Its Relation with Social Climate and Parenting Styles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139- 155.
- Chacón, R., González, G., Padial, R. y Castro, M. (2017). Relación entre victimización escolar e imagen corporal en escolares de la provincia de Granada. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 5(1), 35-44
- Chang, C. W., Yuan, R. y Chen, J. K. (2018). Social support and depression among Chinese adolescents: The mediating roles of self-esteem and self-efficacy. *Children and Youth Services Review*, 88, 128-134.
- Chen, Q., Lo, C. K., Zhu, Y., Cheung, A., Chan, K. L. y Ip, P. (2018). Family poly-victimization and cyberbullying among adolescents in a Chinese school sample. *Child abuse & neglect*, 77, 180-187.
- Chiung-Tao, A., Yu-Lung, M. y Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among chinese adolescents: the role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1066-1089.
- Choi, E. P., Wong, J. Y. y Fong, D. Y. (2017). Mental health and health-related quality of life of Chinese college students who were the victims of dating violence. *Quality of life research*, 26(4), 945-957.
- Cillessen, A. H. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child development*, 75(1), 147-163.
- Cohen, M. A. (1988). Some new evidence on the seriousness of crime. *Criminology*, 26(2), 343-353.
- Cohen, J. R., Shorey, R. C., Menon, S. V. y Temple, J. R. (2018). Predicting teen dating violence perpetration. *Pediatrics*, 1-13, e20172790.
- Coleman, J. (1993) Adolescence in a changing world. En A. E. Jackson y H. Rodriguez-Tome´ (Eds.), *Adolescence and its Social Worlds* (pp. 251-268). Hillsdale: Lawrence Erlbaum,
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collins, W.A. y Steinberg, L. (2006). Adolescent development in interpersonal context. En N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Social, emotional, and personality development. Handbook of Child Psychology* (W. Damon and R. Lerner, Eds.). (pp. 1003-1067). New York: Wiley.
- Collins, W. A., Welsh, D. P. y Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual review of psychology*, 60, 631-652.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83
- Cook-Greuter, S. (2002). *A detailed description of the development of nine Action-Logics adapted from ego development theory for the Leadership Development Framework*.  
Extraído de: <http://nextstepintegral.org/wp-content/uploads/2011/04/The-development-of-action-logics-Cook-Greuter.pdf>
- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A. y Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA psychiatry*, 70(4), 419-426.
- Cordeiro, P. M. G., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M. y Luyckx, K. (2018). Parenting styles, identity development, and adjustment in career transitions: The mediating role of psychological needs. *Journal of Career Development*, 45(1), 83-97.
- Cornelius, T. L. y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 364-375.
- Corona, R., Gomes, M. M., Pope, M., Shaffer, C. y Yaros, A. (2016). Love shouldn't hurt: What do African American maternal caregivers tell their daughters about dating violence?. *The Journal of Early Adolescence*, 36(4), 465-489.
- Corral, S. y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las Escalas de Tácticas para Conflictos: estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. *Psicología Conductual*, 14, 215-233.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, 18(1), 111-134.

- Cortijo, M. (2009). *Programa Educar para Prevenir la Violencia de Género*. Concejalía de Igualdad y Empleo. Ayuntamiento de Fuenlabrada.
- Coyle, S., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Tennant, J. E. y Klossing, J. (2017) The associations among sibling and peer-bullying, social support and internalizing behaviors. *Child & Youth Care Forum*, 46, 895-922.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... y Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International journal of public health*, 54(2), 216-224.
- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41-60.
- Crespo, S. (2018). *Adolescencia, violencia y redes sociales virtuales: un análisis psicosocial*. Tesis Doctoral: Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Crespo, C., Kielikowski, M., Pryor, J. y Jose, P. E. (2011). Family rituals in New Zealand families: Links to family cohesion and adolescents' well-being. *Journal of Family Psychology*, 25(2), 184.
- Creswell, J. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crocetti, E. (2018). Identity dynamics in adolescence: Processes, antecedents, and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 11-23.
- Crooks, C. V., Jaffe, P. G., Wolfe, D. A., Hughes, R. y Chiodo, D. (2011). School based dating violence prevention. From single events to evaluated, integrated programming. En C. M. REnzetti, J. L. Edleson y R. K. Bergen (Eds.), *Sourcebook on violence against women* (pp. 327-349). London: Sage.
- Cross, D., Lester, L., Pearce, N., Barnes, A. y Beatty, S. (2018). A group randomized controlled trial evaluating parent involvement in whole-school actions to reduce bullying. *The Journal of Educational Research*, 111(3), 255-267.
- Cuadrado-Gordillo, I. y Fernández-Antelo, I. (2014). Cyberspace as a generator of changes in the aggressive-victim role. *Computers in Human Behavior*, 36, 225-233.
- Cui, M., Conger, R., Bryant, C. y Elder, G. H., Jr. (2002). Parental behavior and the quality of adolescent friendships: A social contextual perspective. *Journal of Marriage and Family*, 64, 676-689.
- Cutbush, S., Williams, J., Miller, S., Gibbs, D. y Clinton-Sherrod, M. (2012). Electronic dating aggression among middle school students: Demographic correlates and associations with other types of violence. In *Poster presented at the American Public Health Association, annual meeting* (pp. 27-31).
- Cutbush, S., Williams, J., Miller, S., Gibbs, D. y Clinton-Sherrod, M. (2018). Longitudinal patterns of electronic teen dating violence among middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 1-21.
- D'Augelli, A. R., Pilkington, N. W. y Hershberger, S. L. (2002). Incidence and mental health impact of sexual orientation victimization of lesbian, gay, and bisexual youths in high school. *School Psychology Quarterly*, 17, 148-167.
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L. y Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, 554(7693), 441-450.
- Dane, A. V., Marini, Z. A., Volk, A. A. y Vaillancourt, T. (2017). Physical and relational bullying and victimization: Differential relations with adolescent dating and sexual behavior. *Aggressive behavior*, 43(2), 111-122.
- Dantchev, S., Zammit, S. y Wolke, D. (2018). Sibling bullying in middle childhood and psychotic disorder at 18 years: a prospective cohort study. *Psychological Medicine*, 48 (14), 2321-2328.
- Davidson, J. y Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into practice*, 43(1), 6-13.
- De Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. y Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 30(4), 543-566.
- De Graaf, H., Van de Schoot, R., Woertman, L., Hawk, S. T. y Meeus, W. (2012). Family cohesion and romantic and sexual initiation: A three wave longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 41(5), 583-592.
- De la Peña, E. M., Ramos, E., Luzón, J. M. y Recio, P. (2011). *Andalucía Detecta-Andalucía Previene: sexismo y violencia de género en la juventud*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Debnam, K. J., Johnson, S. L. y Bradshaw, C. P. (2014). Examining the association between bullying and adolescent concerns about teen dating violence. *Journal of school health*, 84(7), 421-428.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Barrios, Á., Granizo, L., van der Meulen, K., Andrés, S. y Gutiérrez, H. (2011). Contribuyendo al bienestar emocional de los compañeros: evaluación del Programa Compañeros Ayudantes en un instituto madrileño. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 5, 17.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A., y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: national trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (3), 657-677.
- Del Moral, G., Suárez, C. y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 20(39), 129-138.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 275-285.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, M. I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de psicología*, 27(1), 155-163.

- DeSmet, A., Rodelli, M., Walrave, M., Soenens, B., Cardon, G. y De Bourdeaudhuij, I. (2018). Cyberbullying and traditional bullying involvement among heterosexual and non-heterosexual adolescents, and their associations with age and gender. *Computers in Human Behavior*, 83, 254-261.
- Di Stasio, M. R., Savage, R. y Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of adolescence*, 53, 207-216.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002) *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad. Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio siglo XXI*, 22, 59-89.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005b). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005a). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17- 47.
- Díaz-Aguado, M. J. y Carvajal, I. (Dir.) (2011). *Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia y la Juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. y Martínez, R. (2001) *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación*. Madrid: Instituto de la Mujer, Serie Estudios nº 73.
- Díaz-Aguado, M. J. y Martínez, R. (2015). Types of adolescent male dating violence against women, self-esteem, and justification of dominance and aggression. *Journal of interpersonal violence*, 30(15), 2636-2658.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martínez, J. (coords.) (2014). *La evolución de la adolescencia española en la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Ordóñez, A. (2013). Prevenir la drogodependencia en adolescentes y mejorar la convivencia desde una perspectiva escolar ecológica. *Revista de Educación, Extraordinario*, 338-362.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Dierkhising, C. B., Ford, J. D., Branson, C., Grasso, D. J. y Lee, R. (en prensa). Developmental timing of polyvictimization: continuity, change, and association with adverse outcomes in adolescence. *Child abuse & neglect*.
- Dill, K. E., Brown, B. P. y Collins, M. A. (2008). Effects of exposure to sex-stereotyped video game characters on tolerance of sexual harassment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1402-1408.
- Dion, K.K. y Dion, K.L. (1993). Individualistic and collectivistic perspectives on gender and the cultural context of love and intimacy. *Journal of Social Issues*, 49, 53-69.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Seers, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Donat, M., Knigge, M. y Dalbert, C. (2018). Being a good or a just teacher: Which experiences of teachers' behavior can be more predictive of school bullying?. *Aggressive behavior*, 44(1), 29-39.
- Donoghue, K., Rose, H., Boniface, S., Deluca, P., Coulton, S., Alam, M. F. y Maconochie, I. (2017). Alcohol consumption, early-onset drinking, and health-related consequences in adolescents presenting at emergency Departments in England. *Journal of Adolescent Health*, 60(4), 438-446.
- Donohue, K. M., Perry, K. E. y Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. y Rusinaitè, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child maltreatment*, 4(1), 45-55.
- Durán, M. y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (44), 159-167.
- Duru, E. y Balkis, M. (2018). Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: the mediation role of social support. *Child abuse & neglect*, 76, 342-352.
- East, P. L. y Hokoda, A. (2015). Risk and protective factors for sexual and dating violence victimization: A longitudinal, prospective study of Latino and African American adolescents. *Journal of Youth Adolescence*, 44(6), 1288-1300.
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R. y North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal of adolescence*, 65, 101-110.
- Eaton, A. A. y Matamala, A. (2014). The relationship between heteronormative beliefs and verbal sexual coercion in college students. *Archives of sexual behavior*, 43(7), 1443-1457.
- Eisner, M. y Malti, T. (2012). The future of research on evidence-based developmental violence prevention in Europe—Introduction to the focus section. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 166-175.
- Elledge, L.C., Elledge, A., Newgent, R.A. y Cavell, T.A. (2016). Social risk and peer victimization in elementary school children: the protective role of teacher-student relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(4), 691-703.

- Ellis, W. E. y Wolfe, D. A. (2015). Bullying predicts reported dating violence and observed qualities in adolescent dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence, 30*(17), 3043–3064.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European review of social psychology, 1*(1), 171-193.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion. *The social psychology of inclusion and exclusion, 211-241*.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E. y Carpenter, E. M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: Theory and research. *New directions for child and adolescent development, 2001*(91), 5-24.
- Erentaitė, R., Vosylis, R., Gabrialavičiūtė, I. y Raižienė, S. (2018). How does school experience relate to adolescent identity formation over time? Cross-lagged associations between school engagement, school burnout and identity processing styles. *Journal of youth and adolescence, 1-15*.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York, NY: Norton.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. WW Norton & Company.
- Eshelman, L. y Levendosky, A. A. (2012). Dating Violence: Mental Health Consequences Based on Type of Abuse. *Violence and Victims, 27*, 215–228.
- Espelage, D. L., Basile, K. C. y Hamburger, M. E. (2012). Bullying perpetration and subsequent sexual violence perpetration among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 50*(1), 60-65.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*, 326–333.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims, 16*(4), 411-425.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rinehart, S. y Doshi, N. (2016). Understanding types, locations, & perpetrators of peer-to-peer sexual harassment in US middle schools: A focus on sex, racial, and grade differences. *Children and youth services review, 71*, 174-183.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2008). Current perspectives on linking school bullying research to effective prevention strategies. En *School violence and primary prevention* (pp. 335-353). Springer, New York, NY.
- Espelage, D. L., Van Ryzin, M. J. y Holt, M. K. (2018). Trajectories of bully perpetration across early adolescence: Static risk factors, dynamic covariates, and longitudinal outcomes. *Psychology of Violence, 8*(2), 141-150.
- Espinosa, M. P. P. (2018). Bullying and cyberbullying: two forms of violence in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research, 7*(1), 1-2.
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Lim, J. X., Moon-ho, R. H. y Rohde, P. (2018). Incidence, recurrence and comorbidity of anxiety disorders in four major developmental stages. *Journal of affective disorders, 228*, 248-253.
- Estévez, E; Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema, 30*(1), 66-73.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Cava, M. J. (2016). A Cross-Cultural Study in Spain and Mexico on School Aggression in Adolescence: Examining the Role of Individual, Family, and School Variables. *Cross-Cultural Research, 50*(2), 123-153.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación, 15*(1), 4S-60.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention, 15*(2), 223-232.
- Estévez E, Murgui S, Moreno D y Musitu G (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema, 19*, 108-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental, 28*(4), 81-89.
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J. y Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics, 131*(1), 71-78.
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J., Bunge, J. y Rothman, E. (2017). Revictimization after adolescent dating violence in a matched, national sample of youth. *Journal of Adolescent Health, 60*(2), 176-183.
- Fagan, A. y Catalano, R. (2012). What works in youth violence prevention: A review of the literature. *Research on Social Work Practice, 23*(2), 141-156.
- Fan, W. y Williams, C. (2018). The Mediating Role of Student Motivation in the Linking of Perceived School Climate and Academic Achievement in Reading and Mathematics. *Frontiers in Education, 3*, 1-12.
- Fanti, K. A. y Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence, 22*(4), 617-631.
- Farrington, D. y Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of aggression, conflict and peace research, 2*(1), 4-16.
- Feeney, J. A. y Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 281-291.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of pediatrics, 144*(1), 17-22.
- Ferguson, C. J. y Donnellan, M. B. (2017). Are associations between “sexist” video games and decreased empathy toward women robust? A reanalysis of Gabbiadini et al. 2016. *Journal of youth and adolescence, 46*(12), 2446-2459.

- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escalas de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Fernández-Fuertes, A. A. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents. Motives and consequences. *Child abuse & neglect*, 34(3), 183-191
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A. y Pulido, R. F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI)–versión española. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 339-358.
- Fernández-Fuertes, A. A., Orgaz, B. y Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas de los adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 19(3), 501-522.
- Fernández-García, I. (2014). *Prevención de la Violencia y Resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Fernández-González, L., Calvete, E., Orue, I. y Echezarraga, A. (2018). The role of emotional intelligence in the maintenance of adolescent dating violence perpetration. *Personality and Individual Differences*, 127, 68-73.
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. y Del Barrio, V. (2015). *SENA: Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Ferragut, M., Blanca, M. J., Ortiz-Tallo, M. y Bendayan, R. (2017). Sexist attitudes and beliefs during adolescence: A longitudinal study of gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(1), 32-43
- Ferrándiz, C., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrando, M y Prieto, M. (2008). Estudio del razonamiento lógico-matemático desde el modelo de las inteligencias múltiples. *Anales de psicología*, 24(2), 213-222.
- Ferrara, P., Ianniello, F., Villani, A. y Corsello, G. (2018). Cyberbullying a modern form of bullying: let's talk about this health and social problem. *Italian journal of pediatrics*, 44(1):14, 1-3.
- Ferreira, G. (1995). *Hombres violentos, mujeres maltratadas*. Buenos Aires: De. Sudamericana. 2ª edición.
- Ferrer, V. A., Bosch, E., Navarro, C., Ramis, M. C. y García, E. (2008). Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica. *Anales de psicología*, 24(2), 341-352.
- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. y Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization. *Child abuse & neglect*, 31(1), 7-26.
- Fisher, B. W., Gardella, J. H. y Teurbe-Tolon, A. R. (2016). Peer cybervictimization among adolescents and the associated internalizing and externalizing problems: a meta-analysis. *Journal of youth and adolescence*, 45(9), 1727-1743.
- Fleming, L. C. y Jacobsen, K. H. (2009). Bullying and symptoms of depression in Chilean middle school students. *Journal of school health*, 79(3), 130-137.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M. y Lombard, C. (2004). Brief report: Test–retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212.
- Flynn, H. K., Felmler, D. H., Shu, X. y Conger, R. D. (2018). Mothers and Fathers Matter: The Influence of Parental Support, Hostility, and Problem Solving on Adolescent Friendships. *Journal of Family Issues*, 39(8) 2389-2412
- Ford, R., King, T., Priest, N. y Kavanagh, A. (2017). Bullying and mental health and suicidal behaviour among 14-to 15-year-olds in a representative sample of Australian children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(9), 897-908.
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. y Thornberg, R. (2018). Students' views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: a cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, 33(1), 127-142.
- Fosco, G. M., Caruthers, A. S. y Dishion, T. J. (2012). A six-year predictive test of adolescent family relationship quality and effortful control pathways to emerging adult social and emotional health. *Journal of family psychology*, 26(4), 565.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G. y Linder, G. F. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *Am J Public Health*, 88, 45-50.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Linder, F., Rice, J. y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: Identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of interpersonal violence*, 22(5), 498-519.
- Foshee, V. A., Benefield, T. S., Ennett, S. T., Bauman, K. E. y Suchindran, C. (2004). Longitudinal predictors of serious physical and sexual dating violence victimization during adolescence. *Preventive Medicine*, 39, 1007-1016
- Foshee, V. A., Benefield, T. S., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Faris, R., Chang, L. Y., ... y Suchindran, C. M. (2013). The peer context and the development of the perpetration of adolescent dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(4), 471-486.
- Foshee, V. A., Benefield, T., Dixon, K. S., Chang, L. Y., Senkomago, V., Ennett, S. T., ... y Bowling, J. M. (2015). The effects of Moms and Teens for Safe Dates: a dating abuse prevention program for adolescents exposed to domestic violence. *Journal of youth and adolescence*, 44(5), 995-1010.
- Foshee, V. A., Benefield, T., Suchindran, C., Ennett, S. T., Bauman, K. E., Karriker-Jaffe, K. J., ... y Mathias, J. (2009). The development of four types of adolescent dating abuse and selected demographic correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 380-400.
- Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E. y Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive medicine*, 32(2), 128-141.
- Foshee, V. y Reyes, H. (2011). Dating abuse: Prevalence, consequences and causes. En J. R. Roger (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 602–615). New York, NY: Springer
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Suchindran, C., Mathias, J. P., Karriker-Jaffe, K. J., ... y Benefield, T. S. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 344-350.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Vivolo-Kantor, A. M., Basile, K. C., Chang, L. Y., Faris, R. y Ennett, S. T. (2014). Bullying as a longitudinal predictor of adolescent dating violence. *Journal of Adolescent Health, 55*(3), 439-444.
- Foshee, V. A., Reyes, L. M., Tharp, A. T., Chang, L. Y., Ennett, S. T., Simon, T. R., ... y Suchindran, C. (2015). Shared longitudinal predictors of physical peer and dating violence. *Journal of Adolescent Health, 56*(1), 106-112.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2003). A social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Pastoral Care in Education, 21*(2), 19-26.
- Fox, K. A., Nobles, M. R. y Akers, R. L. (2011). Is stalking a learned phenomenon? An empirical test of social learning theory. *Journal of Criminal Justice, 39*(1), 39-47.
- Fraser, A. M., Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Nelson, L. J. y Stockdale, L. A. (2012). Associations between violent video gaming, empathic concern, and prosocial behavior toward strangers, friends, and family members. *Journal of youth and adolescence, 41*(5), 636-649.
- Friedlander, L. J., Connolly, J. A., Pepler, D. J. y Craig, W. M. (2013). Extensiveness and persistence of aggressive media exposure as longitudinal risk factors for teen dating violence. *Psychology of violence, 3*(4), 310-322.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping: Theoretical and research perspectives*. Psychology Press.
- Furlong, M. J., Sharkey, J.D., Felix, E. D., Tanigawa, D. y Green, J. (2010). Bullying assessment: A call for increased precision of self-reporting procedures. En S. R. Jimerson, S. B. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 329-345). New York: NY: Routledge.
- Furman, W. y Flanagan, A. S. (1997). The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective. En W. K. Halford & H. J. Markman (Eds.), *Clinical handbook of marriage and couples interventions* (pp. 179-202). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Furman, W., Low, S. y Ho, M. J. (2009). Romantic experience and psychosocial adjustment in middle adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 38*(1), 75-90.
- Furman, W. y Rose, A. J. (2015). Friendships, romantic relationships, and peer relationships. *Handbook of child psychology and developmental science, 1*-43.
- Furstenberg, F. F. y Hughes, M. E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family, 58*0-592.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86*(6), 436-443.
- Galindo, C. y Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(1), 90-103.
- Gallagher, E., Huth-Bocks, A. y Schmitt, T. (2015). The impact of mothers' relationship on quality and parenting on children's peer relationships. *Journal of Family Issues, 36*, 421-442.
- Gallego, I. D., Delgado, A. O. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología, 27*(1), 155-163.
- Garaigordobil, M. (2003). Programa Juego 8-10 años. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 3)
- Garaigordobil, M. (2004). Programa Juego 10-12 años. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 10 a 12 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 4)
- Garaigordobil, M. (2005). Programa Juego 6-8 años. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años*. Madrid: Pirámide. (volumen 2)
- Garaigordobil, M. (2007). Programa Juego 4-6 años. *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4-6 años*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2).
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 47-54.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología, 34*(2), 127-139.
- Garaigordobil, M., y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección general de Educación, Formación profesional, e Innovación Educativa. Centro de Investigación y Documentación Educativa, CIDE.
- Garaigordobil, M. y García De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema, 18*(2), 180-186.
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema, 29*(3), 335-340.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Effect of Cyberprogram 2.0 on reducing victimization and improving social competence in adolescence. *Revista de Psicodidáctica, 19*(2), 289-305.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology, 3*(2), 243-256.
- Garandau, C. F. y Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and violent behavior, 11*(6), 612-625.
- Garandau, C. F., Lee, I. A. y Salmivalli, C. (2018). Decreases in the proportion of bullying victims in the classroom: effects on the adjustment of remaining victims. *International Journal of Behavioral Development, 42*(1), 64-72.

- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF-5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103-108.
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398-405.
- García-García, J., Ortega, E., De la Fuente, L., Zaldívar, F. y Gil-Fenoy, M. J. (2017). Systematic Review of the Prevalence of School Violence in Spain. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 125-129.
- García-Madruga, J. A. y Del Val, J. (2010). *Psicología del Desarrollo I*. Madrid: UNED.
- Garthe, R. C., Gorman-Smith, D., Gregory, J. y Schoeny, E. M. (2018b). Neighborhood concentrated disadvantage and dating violence among urban adolescents: the mediating role of neighborhood social processes. *American journal of community psychology*, 61, 310-320.
- Garthe, R. C., Sullivan, T. N. y Behrhorst, K. L. (2018a). A latent class analysis of early adolescent peer and dating violence: associations with symptoms of depression and anxiety. *Journal of interpersonal violence*, 1-19.
- Garthe, R. C., Sullivan, T. N. y McDaniel, M. A. (2017). A meta-analytic review of peer risk factors and adolescent dating violence. *Psychology of violence*, 7(1), 45-57.
- Gartner, R. E. y Sterzing, P. R. (2018). Social Ecological Correlates of Family-Level Interpersonal and Environmental Microaggressions Toward Sexual and Gender Minority Adolescents. *Journal of Family Violence*, 33(1), 1-16.
- Geoffroy, M. C., Boivin, M., Arseneault, L., Renaud, J., Perret, L. C., Turecki, G., ... y Tremblay, R. E. (2018). Childhood trajectories of peer victimization and prediction of mental health outcomes in midadolescence: a longitudinal population-based study. *Canadian Medical Association Journal*, 190(2), E37-E43.
- Georgiou, S. N. y Stavrinides, P. (2013). Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16(2), 165-179.
- Gila-Ordóñez, J. M. y Callejón-Chinchilla, M. D. (2018). Necesidad de trabajar las relaciones de pareja saludable desde contextos socio-educativos. *Sophia*, 14(1), 31-38.
- Gini, G. (2008). Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of paediatrics and child health*, 44(9), 492-497.
- Giordano, P. C., Soto, D. A., Manning, W. D. y Longmore, M. A. (2010). The characteristics of romantic relationships associated with teen dating violence. *Social Science Research*, 39(6), 863-874.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. T. (2001) Ambivalent sexism. En M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (115-118). San Diego. Academia Press.
- Gloppen, K., McMorris, B., Gower, A. y Eisenberg, M. (2018). Associations between bullying involvement, protective factors, and mental health among American Indian youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 88(4), 413-421.
- Glowacz, F. y Courtain, A. (2017). Violences au sein des relations amoureuses des adolescents et jeunes adultes: une réalité à ne pas négliger. *Champ pénal*, 14, 2-23.
- Goldbach, J. T., Sterzing, P. R. y Stuart, M. J. (2018). Challenging conventions of bullying thresholds: exploring differences between low and high levels of bully-only, victim-only, and bully-victim roles. *Journal of youth and adolescence*, 47, 586-600.
- Golpe, S., Gómez, P., Harris, S. K., Braña, T. y Boubeta, A. R. (2017). Diferencias de sexo en el uso de Internet en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 25(1), 129-146.
- Gómez, A. M. (2011). Testing the cycle of violence hypothesis: Child abuse and adolescent dating violence as predictors of intimate partner violence in Young adulthood. *Youth & Society*, 43, 171-192.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: Medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44.
- González, B., Habas, P., Parra, N., Vaquero, C., Cano, A. y Miñán, N. (2009). *Prevención de la violencia interpersonal en la pareja y...mucho más: material didáctico para el cortometraje "Hechos son amores"*. Madrid. Editorial Talasa.
- González, R. y Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñoz, R., ... y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- Gordillo, I. y Gómez, N. (2011). Posmachismo en televisión: representaciones de actitudes y comportamientos micromachistas en la publicidad no convencional. *Razón y palabra*, 76, 1-26.
- Gorrese, A. y Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of youth and adolescence*, 41(5), 650-672.
- Gouvias, D. y Alexopoulos, C. (2018). Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

- Graña, J. L. y Cuenca, M. L. (2014). Prevalence of psychological and physical intimate partner aggression in Madrid (Spain): A dyadic analysis. *Psicothema*, 26 (3), 343-348.
- Granero-Gallegos, A., Lucas, J. M. A., Sicilia, Á., Medina-Casaubón, J. y Alcaraz-Ibáñez, M. (2018). Análisis de los estereotipos socioculturales hacia cuerpo delgado y cuerpo musculoso: diferencias en función del sexo y discrepancia con el peso. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 26-32.
- Greitemeyer, T. (2018). The spreading impact of playing violent video games on aggression. *Computers in human behavior*, 80, 216-219.
- Grest, C. V., Amaro, H. y Unger, J. (2018). Longitudinal predictors of intimate partner violence perpetration and victimization in Latino emerging adults. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 560-574.
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S. y Horwood, J. P. (2006). Obesity and bullying: different effects for boys and girls. *Archives of disease in childhood*, 91(2), 121-125.
- Grinshteyn, E. y Yang, Y. T. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. *Journal of school health*, 87(2), 142-149.
- Grinstead, C. M., y Snell, J. L. (1997). *Introduction to probability (2<sup>nd</sup> revised edition)*. American Mathematical Society.
- Gusmões, J. D., Sanudo, A., Valente, J. Y. y Sánchez, Z. M. (2018). Violence in Brazilian schools: analysis of the effect of the Tamojunto prevention program for bullying and physical violence. *Journal of adolescence*, 63, 107-117.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117.
- Ha, T., Overbeek, G., de Greef, M., Scholte, R. H. J. y Engels, R. C. M. E. (2010). The importance of relationships with parents and best friends for adolescents' romantic relationship quality: Differences between indigenous and ethnic dutch adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 34(2), 121-127.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton
- Hall, G. S. (1916). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). New York: D. Appleton and Company.
- Halpern, D., Piña, M. y Vásquez, J. (2017). Loneliness, personal and social well-being: towards a conceptualization of the effects of cyberbullying. *Cultura y Educación*, 29(4), 703-727.
- Hammond, M. D., Milojev, P., Huang, Y. y Sibley, C. G. (2017). Benevolent sexism and hostile sexism across the ages. *Social Psychological and Personality Science*, 9(7), 863-874.
- Hammond, R. W. y Yung, B. R. (1991). Preventing violence in at-risk African-American youth. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 2, 359-373.
- Haverfield, M. C. y Theiss, J. A. (2017). Parental Communication of Responsiveness and Control as Predictors of Adolescents' Emotional and Behavioral Resilience in Families with Alcoholic Versus Nonalcoholic Parents. *Human Communication Research*, 43(2), 214-236.
- Hawker, D. S. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455.
- Haynes, E. E., Strauss, C. V., Stuart, G. L. y Shorey, R. C. (2018). Drinking Motives as a Moderator of the Relationship Between Dating Violence Victimization and Alcohol Problems. *Violence against women*, 24(4), 401-420.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. y Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 29-49.
- Hazan, C. y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511.
- Hellfeldt, K., Gill, P. E. y Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of school violence*, 17(1), 86-98.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Herkama, S. y Salmivalli, C. (2017). KiVa antibullying program. *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-Based Best Practices*, 125.
- Herkama, S., Saarento, S. y Salmivalli, C. (2017). The KiVa Antibullying Program: Lessons Learned and Future Directions. *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, 1-12.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25 (3), 325-340.
- Herrenkohl, T. I., Mason, W. A., Kosterman, R., Lengua, L. J., Hawkins, J. D. y Abbott, R. D. (2004). Pathways from physical childhood abuse to partner violence in young adulthood. *Violence and Victims*, 19, 123-136.
- Herrero, M. N. (2003). Adolescencia, grupo de iguales, consumo de drogas, y otras conductas problemáticas. *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*. 62 (3), 81-91.
- Herrero, J. y Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: a comparison to pencil and paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 830-846.
- Hertz, M. F., Donato, I. y Wright, J. (2013). Bullying and suicide: a public health approach. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S1-S3.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., Berry, S. y Green, D. A. (2018). Middle School Bullying: Student Reported Perceptions and Prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 1-14.
- Higgins, S. y Katsipatakis, M. (2015). Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of Children's Services*, 10(3), 280-290.



- Higueta-Gutiérrez, L. F. y Cardona-Arias, J. A. (2017). Variables of the family, school, and social environment context that determine bullying in adolescents in Medellín, Colombia, 2014. *Journal of school violence, 16*(1), 68-85.
- Hipwell, A. E., Stepp, S. D., Xiong, S., Keenan, K., Blokland, A. y Loeber, R. (2014). Parental punishment and peer victimization as developmental precursors to physical dating violence involvement among girls. *Journal of research on adolescence, 24*(1), 65-79.
- Ho, S. S., Lee, E. W. y Liao, Y. (2016). Social network sites, friends, and celebrities: The roles of social comparison and celebrity involvement in adolescents' body image dissatisfaction. *Social Media+ Society, 2*(3), 1-11.
- Hoffman, M. L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological bulletin, 84*(4), 712-722.
- Hoffman, C. Y., Phillips, M. D., Daigle, L. E. y Turner, M. G. (2017). Adult Consequences of Bully Victimization: Are Children or Adolescents More Vulnerable to the Victimization Experience?. *Youth Violence and Juvenile Justice, 15*(4), 441-464.
- Holt, M. K. y Espelage, D. L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review, 34*(3), 309-328
- Holt, M. K. y Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence, 36*(8), 984-994.
- Honesty, L., Lindstrom, S. y Cheng, T. L. (2018). "I used to be wild": Adolescent perspectives on the influence of family, peers, school, and neighborhood on positive behavioral transition. *Youth & society, 50*(1), 49-74.
- Hong, J. S., Espelage, D. L., Grogan-Kaylor, A. y Allen-Meares, P. (2012). Identifying potential mediators and moderators of the association between child maltreatment and bullying perpetration and victimization in school. *Educational Psychology Review, 24*(2), 167-186.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L. y Eron, L. D. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental psychology, 39*(2), 201.
- Humphrey, J. L., Storch, E. A. y Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care, 11*(3), 248-260.
- Husnu, S. y Mertan, B. E. (2017). The roles of traditional gender myths and beliefs about beating on self-reported partner violence. *Journal of interpersonal violence, 32*(24), 3735-3752.
- Hutson, E. (2017). The Newest Risk Factor for Pediatric Depression, Anxiety, and Suicidal Ideation: Cyberbullying. *Journal of the american psychiatric nurses association, 23*(4), 292-292.
- Hutzell, K. L. y Payne, A. A. (2018). The Relationship Between Bullying Victimization and School Avoidance: An Examination of Direct Associations, Protective Influences, and Aggravating Factors. *Journal of School Violence, 17*(2), 210-226.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaigudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., ... y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y aprendizaje, 31*(4), 449-461.
- Izaguirre, A. y Calvete, E. (2017). Exposure to family violence as a predictor of dating violence and child-to-parent aggression in Spanish adolescents. *Youth & Society, 49*(3), 393-412.
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 4*(2), 233-247.
- Jaffe, P. G., Sudermann, M. y Reitzel, D. (1992). Working with children and adolescent to end the cycle of violence: A social learning approach to intervention and prevention programs. En R. DeV. Peters, R. J. McMahon y V. L. Quinsey (Eds.) *Aggression and violence throughout the life span* (pp. 83-99). Nowbury Park, CA: Safe.
- Jaffe, P. G., Sudermann, M., Reitzel, D. y Killip, S. M. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships. *Violence and victims, 7*(2), 129-146.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F. y Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics, 113*(5), 1187-1194.
- Jasso, J. L., López, F. y Gámez-Guadix, M. (2018). Assessing the links of sexting, cybervictimization, depression, and suicidal ideation among university students. *Archives of suicide research, 22*(1), 153-164.
- Jaureguizar, J. e Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social, 27*(1), 7-24.
- Jaureguizar, J., Bernaras, E., Bully, P. y Garaigordobil, M. (2018). Perceived parenting and adolescents' adjustment. *Psicología: Reflexão e Crítica, 31*(1), 1-11.
- Jenaro, C., Flores, N. y Frías, C. P. (2017). Anxiety and depression in cyberbullied college students: a retrospective study. *Journal of interpersonal violence, 1*-24.
- Jenkins, L. N. y Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive behavior, 43*(3), 281-290.
- Jenkins, L. N., Fredrick, S. S. y Wenger, J. (2018). Peer victimization and social-emotional outcomes: The role of teacher and peer support. *Aggressive behavior, 44*(2), 176-184.
- Jenkins, L. N., Tennant, J. E. y Demaray, M. K. (2018). Executive functioning and bullying participant roles: Differences for boys and girls. *Journal of School Violence, 1*-17.
- Jochman, J. C., Cheadle, J. E. y Goosby, B. J. (2017). Do adolescent risk behaviors mediate health and school bullying? Testing the stress process and general strain frameworks. *Social science research, 65*, 195-209.

- Johnson, S. B., Frattaroli, S., Campbell, J., Wright, J., Pearson-Fields, A. S. y Cheng, T. L. (2005). "I know what love means." Gender-based violence in the lives of urban adolescents. *Journal of Women's Health, 14*, 172–179.
- Johnson, V. K., Gans, S. E., Kerr, S. y LaValle, W. (2010). Managing the transition to college: Family functioning, emotion coping, and adjustment in emerging adulthood. *Journal of College Student Development, 51*, 607–621.
- Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence, 29*(4), 589-611.
- Jouriles, E. N., McDonald, R., Mueller, V. y Grych, J. H. (2012). Youth experiences of family violence and teen dating violence perpetration: Cognitive and emotional mediators. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15*, 58-68.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics, 112*, 1231-1237.
- Kågesten, A., Gibbs, S., Blum, R. W., Moreau, C., Chandra-Mouli, V., Herbert, A. y Amin, A. (2016). Understanding factors that shape gender attitudes in early adolescence globally: A mixed-methods systematic review. *PLoS one, 11*(6), 1-36, e0157805.
- Kalof, L. (1999). The effects of gender and music video imagery on sexual attitudes. *The Journal of Social Psychology, 139*(3), 378-385.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S. y Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European child & adolescent psychiatry, 19*(1), 45-55.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school-an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence, 23*(6), 661-674.
- Kaltiala-Heino, R., Savioja, H., Fröjd, S. y Marttunen, M. (2018). Experiences of sexual harassment are associated with the sexual behavior of 14-to 18-year-old adolescents. *Child abuse & neglect, 77*, 46-57.
- Kanin, E. J. (1957). Male aggression in dating-courtship relations. *American journal of Sociology, 63*(2), 197-204.
- Kansky, J. y Allen, J. P. (2018). Long-term risks and possible benefits associated with late adolescent romantic relationship quality. *Journal of youth and adolescence, 1-14*.
- Karakurt G. y Silver K.E., (2013). Emotional abuse in intimate relationships: The role of gender and age. *Violence and Victims, 28*(5), 804-821.
- Karlsson, M. E., Temple, J. R., Weston, R. y Le, V. D. (2016). Witnessing interparental violence and acceptance of dating violence as predictors for teen dating violence victimization. *Violence against women, 22*(5), 625-646.
- Kast, N. R., Eisenberg, M. E. y Sieving, R. E. (2016). The role of parent communication and connectedness in dating violence victimization among Latino adolescents. *Journal of interpersonal violence, 31*(10), 1932-1955.
- Katsaras, G. N., Vouloumanou, E. K., Kourlaba, G., Kyritsi, E., Evagelou, E. y Bakoula, C. (2018). Bullying and Suicidality in Children and Adolescents Without Predisposing Factors: A Systematic Review and Meta-analysis. *Adolescent Research Review, 3*(2), 193-217.
- Kaufman-Parks, A. M., DeMaris, A., Giordano, P. C., Manning, W. D. y Longmore, M. A. (2018). Intimate Partner Violence Perpetration from Adolescence to Young Adulthood: Trajectories and the Role of Familial Factors. *Journal of Family Violence, 33*(1), 27-41.
- Kaura, S. A. y Lohman, B. J. (2007). Dating violence victimization, relationship satisfaction, mental health problems, and acceptability of violence: A comparison of men and women. *Journal of Family Violence, 22*(6), 367-381.
- Kendra, R., Bell, K. M. y Guimond, J. M. (2012). The impact of child abuse history, PTSD symptoms, and anger arousal on dating violence perpetration among college women. *Journal of Family Violence, 27*(3), 165-175.
- Kennedy, A. C., Bybee, D., Palma-Ramírez, E. y Jacobs, D. A. (2017). Cumulative victimization as a predictor of intimate partner violence among young mothers. *Psychology of Violence, 7*(4), 533-542.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A. y Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*, 187–204.
- Kim, J. y Cicchetti, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(6), 706-716.
- Kim, S., Colwell, S. R., Kata, A., Boyle, M. H. y Georgiades, K. (2017). Cyberbullying victimization and adolescent mental health: Evidence of differential effects by sex and mental health problem type. *Journal of youth and adolescence, 1-12*.
- Kim, H. K., Laurent, H. K., Capaldi, D. M. y Feingold, A. (2008). Men's aggression toward women: A 10-year panel study. *Journal of Marriage and Family, 70*(5), 1169-1187.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J. y Boyce, W. T. (2009). Bullying increased suicide risk: prospective study of Korean adolescents. *Archives of suicide research, 13*(1), 15-30.
- Kimmel D. C. y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel. (Or. 1995).
- Kleiber, D. A., Quintana, I. L., Ortuzar, A. M. y Muriel, D. (2017). Satisfacción de las personas jóvenes con las actividades de ocio entre pares. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 12*(extra 1), 103-120.
- Klein, J., Cornell, D. y Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly, 27*(3), 154-169.
- Kliem, S., Baier, D. y Bergmann, M. C. (2018). Prevalence of Teen Dating Violence in Romantic Relationships Among Teenagers: Results of a Representative Survey in Lower Saxony. *Kindheit und entwicklung, 27*(2), 110-125.

- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S. y Gould, M. S. (2007). Bullying, depression, and suicidality in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49.
- Knight, Z. G. (2017). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical psychology & psychotherapy*, 24(5), 1047-1058.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. En T.E. Lickona (Ed.), *Moral development and Behavior* (pp. 31-53). Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y aprendizaje*, 5(18), 33-51.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S. y Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School psychology international*, 38(3), 240-263.
- Kota, R. y Selkie, E. (2018). Cyberbullying and Mental Health. En *Technology and Adolescent Mental Health* (pp. 89-99). Springer, Cham.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.
- Krahé, B. (2014). Media violence use as a risk factor for aggressive behaviour in adolescence. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 71-106.
- Kú, O. y Sánchez, R. (2006). La violencia a través de las fases del amor pasional: porque la pasión también tiene un lado oscuro. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 39-50.
- La Greca, A. M. y Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 34, 49-61.
- Laible, D. J., Carlo, G. y Raffaelli, M. (2000). The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(1), 45-59.
- Laursen, B. y Collins, W. A. (2009). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Contextual influences on adolescent development* (3rd ed., vol. 2, pp. 3-42). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lavoie, F., Vezina, L., Piche, C. y Boivin, M. (1995). Evaluation of a prevention program for violence in teen dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 10, 516-524.
- Layland, E. K., Hill, B. J. y Nelson, L. J. (2018). Freedom to explore the self: How emerging adults use leisure to develop identity. *The journal of positive psychology*, 13(1), 78-91.
- Leach, F. (2003). Learning to be violent: the role of the school in developing adolescent gendered behaviour. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(3), 385-400.
- Leadbeater, B. J., Banister, E. M., Ellis, W. E. y Yeung, R. (2008). Victimization and relational aggression in adolescent romantic relationships: The influence of parental and peer behaviors, and individual adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(3), 359-372.
- Leader, H., Singh, J., Ghaffar, A. y de Silva, C. (2018). Association between bullying and pediatric psychiatric hospitalizations. *SAGE open medicine*, 6, 1-7.
- Leal, A. (coord.) (2006-2008). *Concepciones acerca de las relaciones de amor y el conocimiento de las necesidades del otro u otra: un estudio con adolescentes y jóvenes con objeto de entender y prevenir el maltrato en las relaciones de pareja*. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Leeper, C. y Brown, C. S. (2018). Sexism in childhood and adolescence: Recent trends and advances in research. *Child Development Perspectives*, 12(1), 10-15.
- Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of interpersonal violence*, 26(8), 1664-1693.
- Lee, K., Dale, J., Guy, A. y Wolke, D. (2018). Bullying and negative appearance feedback among adolescents: Is it objective or misperceived weight that matters?. *Journal of adolescence*, 63, 118-128.
- Lee, M., Reese-Weber, M. y Kahn, J. H. (2014). Exposure to family violence and attachment styles as predictors of dating violence perpetration among men and women: A mediational model. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 20-43
- Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B. y Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and violent behavior*, 18(1), 159-174.
- LeFebvre, L., Blackburn, K. y Brody, N. (2015). Navigating romantic relationships on Facebook: Extending the relationship dissolution model to social networking environments. *Journal of Social and Personal Relationships*, 32, 78-98.
- Leidy, M. S., Guerra, N. G. y Toro, R. I. (2010). Positive parenting, family cohesion, and child social competence among immigrant Latino families. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 252.
- Lemos, I. T. (2010). Risco psicossocial e psicopatologia em adolescentes com percurso delinvente. *Análise psicológica*, 28(1), 117-132.
- Lemos, I. y Faísca, L. (2015). Psychosocial adversity, delinquent pathway and internalizing psychopathology in juvenile male offenders. *International Journal of Law and Psychiatry*, 42/43, 49-57.
- Lemos, I.T., Faísca, L.M. y Valadas, S.T. (2011). Assessment of Psychopathological Problems in the School Context: The Psychometric Properties of a Portuguese Version of the Adolescent Psychopathology Scale-Short Form. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (1), 63 - 74.

- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickurh, K. y Rainie, L. (2011). *Teens, kindness and cruelty on social network sites*, Pew Research Center Report. <http://www.pewinternet.org/2011/11/09/teens-kindness-and-cruelty-on-social-network-sites/>
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J. y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: Two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2, 524–531.
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. y Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The journal of early adolescence*, 25(1), 10-16.
- Levasseur, C., Desbiens, N. y Bowen, F. (2017). Moral reasoning about school bullying in involved adolescents. *Journal of Moral Education*, 46(2), 158-176.
- Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical psychology review*, 21(1), 105-127.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en: «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921 (64 págs.)
- Lichter, E. L. y McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 344-357.
- Lima-Serrano, M., Martínez-Montilla, J. M., Guerra-Martín, M. D., Vargas-Martínez, A. M. y Lima-Rodríguez, J. S. (2018). Factores relacionados con la calidad de vida en la adolescencia. *Gaceta sanitaria: Organó oficial de la Sociedad Española de Salud Pública y Administración Sanitaria*, 32(1), 68-71.
- Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M. y Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: A large scale study of US students in grades 3-11. *Journal of School Psychology*, 69, 56-72.
- Lindsay, A. C., Wasserman, M., Muñoz, M. A., Wallington, S. F. y Greaney, M. L. (2018). Examining Influences of Parenting Styles and Practices on Physical Activity and Sedentary Behaviors in Latino Children in the United States: Integrative Review. *JMIR public health and surveillance*, 4(1), e14.
- Lippold, M. A., Hussong, A., Fosco, G. M. y Ram, N. (2018). Lability in the parent's hostility and warmth toward their adolescent: Linkages to youth delinquency and substance use. *Developmental Psychology*, 54(2), 348-361
- Lipson, J. (2001). *Hostile Hallways: Bullying, Teasing, and Sexual Harassment in School*. AAUW Educational Foundation, 1111 Sixteenth Street, NW, Washington, DC 20036.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Liu, J., Qiao, X., Dong, F. y Raine, A. (2018). The Chinese version of the cognitive, affective, and somatic empathy scale for children: Validation, gender invariance and associated factors. *PLoS one*, 13(5), 1-11, e0195268.
- Liu, W., Mumford, E. A. y Taylor, B. G. (2018). The Relationship Between Parents' Intimate Partner Victimization and Youths' Adolescent Relationship Abuse. *Journal of youth and adolescence*, 47(2), 321-333.
- Livingston, J. A., Eiden, R. D., Lessard, J., Casey, M., Henrie, J. y Leonard, K. E. (2018). Etiology of teen dating violence among adolescent children of alcoholics. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 515-533.
- Lodge, J. y Frydenberg, E. (2005). The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory into Practice*, 44(4), 329-336.
- Long, S. J., Evans, R. E., Fletcher, A., Hewitt, G., Murphy, S., Young, H. y Moore, G. F. (2017). Comparison of substance use, subjective well-being and interpersonal relationships among young people in foster care and private households: A cross sectional analysis of the school Health Research network survey in Wales. *BMJ Open*, 7(2).
- Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T. y Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of adolescence*, 63, 1-10.
- Longobardi, C., Prino, L. E., Fabris, M. A. y Settanni, M. (2017). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of School Violence*, 1-13.
- López-Cepero, J., Estrada-Pineda, C., Chan-Gamboa, E. C. y Fuente-Barrera, A. (2018). Effect of victimization and perceived support on maintenance of dating relationships among college students in Guadalajara, Mexico. *Journal of interpersonal violence*, 1-17.
- López-Cepero, J., Lana, A., Rodríguez-Franco, L., Paíno, S. G. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Percepción y etiquetado de la experiencia violenta en las relaciones de noviazgo juvenil. *Gaceta Sanitaria*, 29(1), 21-26.
- López, V. y Orpinas, P. (2012). The aggression and victimization scales: validation and prevalence in Chilean students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- Lu, Y., Van Ouytsel, J., Walrave, M., Ponnet, K. y Temple, J. R. (2018). Cross-sectional and temporal associations between cyber dating abuse victimization and mental health and substance use outcomes. *Journal of adolescence*, 65, 1-5.
- Ludin, S., Bottiani, J. H., Debnam, K., Orozco, M. G. y Bradshaw, C. P. (2018). A cross-national comparison of risk factors for teen dating violence in Mexico and the United States. *Journal of youth and adolescence*, 47(3), 547-559.
- Luyckx, K., De Witte, H. y Goossens, L. (2011). Perceived instability in emerging adulthood: The protective role of identity capital. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 137–145.
- Luzón, J.M., Ramos, E., Recio, P. y De la Peña, E. V. (2011). *Programa Detecta Andalucía. Factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja. Un estudio de investigación en la*

- población adolescente de Andalucía*. Instituto Andaluz de la Mujer. Conserjería de Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V. y Lerner, R. M. (2009). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 29, 862-897.
- Maas, C. D., Fleming, C. B., Herrenkohl, T. I. y Catalano, R. F. (2010). Childhood predictors of teen dating violence victimization. *Violence and Victims*, 25(2), 131-149.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). *Socialization in the context of the family. Parent-child interaction*. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York, Wiley.
- MacDonald, C. D. y Roberts-Pittman, B. (2010). Cyberbullying among college students: Prevalence and demographic differences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2003-2009.
- Majeno, A., Tsai, K. M., Huynh, V. W., McCreath, H. y Fuligni, A. J. (2018). Discrimination and sleep difficulties during adolescence: the mediating roles of loneliness and perceived stress. *Journal of youth and adolescence*, 47(1), 135-147.
- Mak, H. W., Fosco, G. M. y Feinberg, M. E. (2018). The role of family for youth friendships: Examining a social anxiety mechanism. *Journal of youth and adolescence*, 47 (2), 306-320.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family relations*, 97-102.
- Malonda, E., Tur-Porcar, A. y Llorca, A. (2017). Sexismo en la adolescencia: estilos de crianza, división de tareas domésticas, conducta prosocial y agresividad. *Revista de Psicología Social*, 32(2), 333-361.
- Malooly, A. M., Flannery, K. M. y Ohannessian, C. M. (2017). Coping mediates the association between gender and depressive symptomatology in adolescence. *International journal of behavioral development*, 41(2), 185-197.
- Marcia, J.E. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. En J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer y J.L. Orlofski. *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 22-41). Nueva York: Springer-Verlag.
- Marco, C. y Chóliz, M. (2017). Eficacia de las técnicas de control de la impulsividad en la prevención de la adicción a videojuegos. *Terapia psicológica*, 35(1), 57-69.
- Marengo, D., Longobardi, C., Fabris, M. A. y Settanni, M. (2018). Highly-visual social media and internalizing symptoms in adolescence: the mediating role of body image concerns. *Computers in Human Behavior*, 82, 63-69.
- Marini, Z. A., Dane, A. V., Bosacki, S. L. y YLC-CURA (2006). Direct and indirect bully-victims: differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569
- Marini, Z., Fairbairn, L. y Zuber, R. (2001). Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multidimensional bullying identification model. *Developmental Disabilities Bulletin*, 29(2), 170-195.
- Marković, M. R. (2015). Possibilities for teacher's preventive actions in regard bullying behavior of students. *Temida*, 18(2), 145-164.
- Marques-Fagundes, A. L., Megías, J. L., García-García, D. M. y Petkanopoulou, K. (2015). Ambivalent sexism and egalitarian ideology in perception of psychological abuse and (in) vulnerability to violence. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 31-59.
- Martín, A. (2000) Más allá de Piaget: cognición adulta y educación, p. 127-157. En *Teoría de la Educación*, No. 11. Universidad de Salamanca.
- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. Estévez (Coord.). *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 71-96). Madrid: Síntesis.
- Martínez, I., Bonilla, A., Gómez, L. y Bayot, A. (2008). Identidad de género y afectividad en la adolescencia: asimetrías relacionales y violencia simbólica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 39(1), 109-118.
- Martínez-Álvarez, J.L., Fuertes-Martín, A, Orgaz-Baz, B, Vicario-Molina, I y González-Ortega, E. (2014) Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual. *Anales de Psicología*, 1, 211-220.
- Martínez-Pecino, R. y Durán, M. (2016). I love you but I cyberbully you: the role of hostile sexism. *Journal of interpersonal violence*, 1-14.
- Masanet, M. J., Medina-Bravo, P. y Ferrés, J. (2018). Myths of Romantic Love and Gender-based Violence in the Fan Forum of the Spanish Teen Series Los Protegidos. *Young*, 26 (4S), 1-17.
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S. N. y Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 16(1), 35-43.
- Mazzone, A., Camodeca, M. y Salmivalli, C. (2018). Stability and change of outsider behavior in school bullying: The role of shame and guilt in a longitudinal perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 164-177.
- McDowall, P. S., Taumoepeau, M. y Schaughency, E. (2017). Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample. *Journal of school psychology*, 62, 11-31.
- McMillan J. H. y Schumacher S. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction*. New York, NY: Longman.

- McNeal, R. B. (1999). Participation in high school extracurricular activities: Investigating school effects. *Social Science Quarterly*, 291-309.
- Mejía-Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Saborit, J. A. P. y Méndez-Alonso, D. (2017). 3x2 Classroom Goal Structures, Motivational Regulations, Self-Concept, and Affectivity in Secondary School. *The Spanish journal of psychology*, 20, 1-12.
- Menesini, E. y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240-253.
- Merita, M. L. G., Dols, S. T., García, L. G., Fernández, I. C., Aicart, L. M. y Balaguer, I. (2012). Estudio descriptivo longitudinal sobre el consumo de sustancias en la adolescencia. *Revista española de drogodependencias*, (1), 63-80.
- Mesa, J. (2008). *Resultados del programa de competencia social. Ser persona y relacionarse con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral: Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A.M., Richaud de Minci, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11, 1263-1275.
- Micó-Cebrián, P. (2017). *Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia, Valencia.
- Mico-Cebrián, P. y Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-363.
- Miller, E., Tancredi, D. J., McCauley, H. L., Decker, M. R., Virata, M. C. D., Anderson, H. A., ... y Silverman, J. G. (2012). "Coaching boys into men": a cluster-randomized controlled trial of a dating violence prevention program. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 431-438
- Ministerio de trabajo y asuntos sociales (2006). *Plan Nacional de Sensibilización y Prevención de la Violencia de Género*. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Madrid.
- Mitchell, K. J. y Jones, L. M. (2015). Cyberbullying and bullying must be studied within a broader peer victimization framework. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 473-474.
- Molloy, L. E., Ram, N. y Gest, S. D. (2011). The storm and stress (or calm) of early adolescent self-concepts: Within- and between-subjects variability. *Developmental psychology*, 47(6), 1589-1607.
- Molpeceres, M., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 199-217.
- Monjas, M. I. y Avilés, J. M. (2006). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. REA. Conserjería de Educación. Junta de Castilla y León.
- Monreal, M. C., Povedano, A. y Martínez, B. (2013). Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 105-114.
- Montes-Vozmediano, M., García-Jiménez, A. y Menor-Sendra, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y vulnerabilidades digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26(54), 61-69.
- Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moore, G. F., Cox, R., Evans, R. E., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, H. J., ... y Murphy, S. (2018). School, Peer and Family Relationships and Adolescent Substance Use, Subjective Wellbeing and Mental Health Symptoms in Wales: a Cross Sectional Study. *Child Indicators Research*, 1-15.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(1), 123-136.
- Moreno, M. C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P. y Sánchez-Queija, I. (2006). Los adolescentes españoles y sus familias: calidad en la comunicación con el padre y con la madre y conductas de riesgo relacionadas con el consumo de sustancias adictivas. *Cultura y educación*, 18(3-4), 345-362.
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A. y Sharp, M. K. (2018). Preadolescents' daily peer victimization and perceived social competence: Moderating effects of classroom aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1-12.
- Mossige, S. y Huang, L. (2017). Poly-victimization in a Norwegian adolescent population: Prevalence, social and psychological profile, and detrimental effects. *PLoS one*, 12(12), 1-14, e0189637.
- Moyano, M., Expósito, F. y Trujillo, H. (2013). Cierre cognitivo, sexismo y religiosidad: diferencias y similitudes entre grupos de adolescentes con distinta cultura. *Anales de Psicología*, 29(2), 501-508.
- Muñiz, M. (2017). Online teen dating violence, family and school climate from a gender perspective. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 572-598.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D. y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 298-304.
- Muñoz, A. J. y González, J. (2017). Percepción de estrés y perfeccionismo en estudiantes adolescentes. Influencias de la actividad física y el género. *Ansiedad y Estrés*, 23(1), 32-37.
- Muñoz, M. J., González, P., Fernández, L., Sebastián, J., Peña, M. E. y Perol, O. (2010). *Validación de un Programa de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo de jóvenes y adolescentes*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Muñoz, B., Ortega, F. J. y Sánchez, V. (2013). El DaViPoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes de psicología*, 31, 215-224.

- Murphy, K. A., Blustein, D. L., Bohlig, A. J. y Platt, M. G. (2010). The college-to-career transition: An exploration of emerging adulthood. *Journal of Counseling and Development*, 88, 174-181.
- Musharraf, S. y Anis-ul-Haque, M. (2018). Impact of Cyber Aggression and Cyber Victimization on Mental Health and Well-Being of Pakistani Young Adults: The Moderating Role of Gender. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-17.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T. (2008). *La adolescencia y sus contextos: familia, escuela e iguales*. Madrid: Pearson Educación.
- Musitu, G. y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: Tea.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G. y Qvarnström, U. (2001). School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of youth and adolescence*, 30(5), 561-575.
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248.
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2018). Cyberbullying victimization and fatalism in adolescence: Resilience as a moderator. *Children and Youth Services Review*, 84, 215-221
- Nelson, L. J. y Padilla-Walker, L. M. (2013). Flourishing and oundering in emerging adult college students. *Emerging Adulthood*, 1, 67-78.
- Nguyen, A. J., Bradshaw, C., Townsend, L. y Bass, J. (2017b). Prevalence and Correlates of Bullying Victimization in Four Low-Resource Countries. *Journal of interpersonal violence*, 1-24.
- Nguyen, N. T., Subasinghe, A. K., Wark, J. D., Reavley, N. y Garland, S. M. (2017a). Psychological distress and risky sexual behaviours among women aged 16-25 years in Victoria, Australia. *Australian Family Physician*, 46(12), 935-941.
- Nickerson, A. B., Mele, D. y Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of school psychology*, 46(6), 687-703.
- Nocentini, A., Menesini, E. y Pastorelli, C. (2010). Physical dating aggression growth during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(3), 353-365.
- Novak, J. y Furman, W. (2016). Partner violence during adolescence and young adulthood: individual and relationship level risk factors. *Journal of youth and adolescence*, 45(9), 1849-1861.
- O'Leary, K. D. (1999). Psychological abuse: A variable deserving critical attention in domestic violence. *Violence and victims*, 14(1), 3-23.
- O'Leary, K. D., Slep, A. M. S., Avery-Leaf, S. y Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health*, 42(5), 473-479.
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L. y Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157.
- Oberle, E. (2018). Early Adolescents' Emotional Well-Being in the Classroom: The Role of Personal and Contextual Assets. *Journal of School Health*, 88(2), 101-111.
- Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257.
- Oliva, A. (2011). Apego en la Adolescencia. *Acción Psicológica*, 8, 55-65.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23(1), 49-56.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Olivares, E. e Incháustegui, T. (2009). *Modelo Ecológico para una Vida Libre de Violencia de Género en Ciudades Seguras*. México: SEGOB.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do. Understanding children's worlds*. Malden, MA: Blackwell.
- Ong, M. Y., Eilander, J., Saw, S. M., Xie, Y., Meaney, M. J. y Broekman, B. F. (2018). The influence of perceived parenting styles on socio-emotional development from pre-puberty into puberty. *European child & adolescent psychiatry*, 27(1), 37-46.
- Orpinas, P. y Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Orpinas, P., Hsieh, H. L., Song, X., Holland, K. y Nahapetyan, L. (2013). Trajectories of physical dating violence from middle to high school: Association with relationship quality and acceptability of aggression. *Journal of youth and adolescence*, 42(4), 551-565.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- 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. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Madrid: Alianza Editorial.

- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Ortega, F. J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), 63-72.
- Ortega, R. y Rey, R. D. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las comunidades autónomas. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 133-145.
- Ortega, R. y Sánchez, V. (2011). Juvenil Dating and Violence. En C. Monks, & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different contexts* (pp. 113–136). London: Cambridge University Press.
- Ortega-Barón, J. (2017). *Prevención del acoso en adolescentes a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación: Programa PREV@CIB*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia, Valencia.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S. y Cava, M.J. (2016). Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso. *Comunicar*, 46, 57-65.
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J. y Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23-28.
- Orue, I. y Calvete, E. (2018). Homophobic bullying in schools: the role of homophobic attitudes and exposure to homophobic aggression. *School psychology review*, 47(1), 95-105.
- Östberg, V., Modin, B. y Låftman, S. B. (2018). Exposure to school bullying and psychological health in young adulthood: A prospective 10-year follow-up study. *Journal of school violence*, 17(2), 194-209.
- Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013). Sexism and bullying among adolescents. *Behavioral Psychology* 21 (1), 157-171.
- Pabian, S., Erreygers, S., Vandebosch, H., Van Royen, K., Dare, J., Costello, L., ... y Cross, D. (2018). “Arguments online, but in school we always act normal”: The embeddedness of early adolescent negative peer interactions within the whole of their offline and online peer interactions. *Children and youth services review*, 86, 1-13.
- Park, S. y Kim, S. H. (2018). The power of family and community factors in predicting dating violence: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 40, 19-28.
- Parker, E. M., Johnson, S. L., Debnam, K. J., Milam, A. J. y Bradshaw, C. P. (2017). Teen Dating Violence Victimization Among High School Students: A Multilevel Analysis of School-Level Risk Factors. *Journal of school health*, 87(9), 696-704.
- Patrick, H., Hennessy, E., McSpadden, K. y Oh, A. (2013). Parenting styles and practices in children's obesogenic behaviors: scientific gaps and future research directions. *Childhood obesity*, 9(s1), S-73.
- Patró R. *Guía sobre la violencia contra la mujer. Conocer para cambiar la mirada*. Alicante: Caja Mediterráneo-Obras Sociales; 2007. Disponible en: <http://www.inmujer.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Documentos/DE0534.pdf>
- Pazos, M., Oliva, A. y Hernando, Á. (2014). Violence in young and adolescent relationships. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 148-159.
- Pearson, M. (2007). *Love U2: Getting smarter about relationships*. Berkeley, CA: The Dibble Institute for Marriage Education.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N. y Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041–1052.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163.
- Pellegrini, A. D. Y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.
- Penado, M. y Rodicio-García, M. L. (2017). Analysis of self-concept in victims of gender based violence among adolescents. *Suma Psicológica*, 24(2), 107-114.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W. y Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79, 325-338.
- Pérez, L., Enciso, R., González, S. y Armando, R. (2017). El micromachismo en estudiantes universitarias. *Educatconciencia*, 15(16), 154-171.
- Peskin, M. F., Markham, C. M., Shegog, R., Temple, J. R., Baumler, E. R., Addy, R. C., ... y Emery, S. T. (2017). Prevalence and correlates of the perpetration of cyber dating abuse among early adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 46(2), 358-375.
- Petersen, J. L. y Hyde, J. S. (2009). A longitudinal investigation of peer sexual harassment victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1173-1188.
- Peterson, J. S. y Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted child quarterly*, 50(2), 148-168.
- Pflieger, J. C. y Vazsonyi, A. T. (2006). Parenting processes and dating violence: The mediating role of self-esteem in low-and high-SES adolescents. *Journal of adolescence*, 29(4), 495-512.
- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adult-hood. *Human Development*, 15, 1-12.
- Piaget, J. (1991). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.



- Pichiule, M., Gandarillas, A. M., Díez-Gañán, L., Sonego, M. y Ordobás, M. A. (2014). Violencia de pareja en jóvenes de 15 a 16 años de la Comunidad de Madrid. *Revista española de salud pública*, 88(5), 639-652.
- Piquero, A. R., Piquero, N. L. y Underwood, M. K. (2017). Correlates of and consequences for bully-victims in a sample of serious adolescent offenders. *Youth violence and juvenile justice*, 15(4), 359-373.
- Poteat, V. P. (2008). Contextual and moderating effects of the peer group climate on use of homophobic epithets. *School Psychology Review*, 37, 188-201.
- Povedano, A. (2013). Violencia de género en el noviazgo. En E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. (pp. 211-232). Madrid: Síntesis.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N. y San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.
- Preble, K. M., Black, B. M. y Weisz, A. N. (2018). Teens' and parents' perceived levels of helpfulness: An examination of suggested "things to say" to youth experiencing Teen Dating Violence. *Children and youth services review*, 85, 326-332.
- Próspero, M. (2007). Young adolescent boys and dating violence: The beginning of patriarchal terrorism?. *Affilia*, 22(3), 271-280.
- Qayumi, S. (2001) Piaget and His Role in Problem Based Learning. *Journal of Investigative Surgery*, 14(2), 63-65.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.
- Ramos, M. J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Ramos, M., Barreto, M., Ellemers, N., Moya, M. y Ferreira, L. (2018). What hostile and benevolent sexism communicate about men's and women's warmth and competence. *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(1), 159-177.
- Redmond, P., Lock, J. V. y Smart, V. (2018). Pre-service teachers' perspectives of cyberbullying. *Computers & Education*, 119, 1-13.
- Reed, E., Silverman, J. G., Raj, A., Decker, M. R. y Miller, E. (2011). Male perpetration of teen dating violence: Associations with neighborhood violence involvement, gender attitudes, and perceived peer and neighborhood norms. *Journal of Urban Health*, 88(2), 226-239.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L. y Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: a longitudinal analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 44(1), 63-74.
- Rey-Anacona, C. A. (2009). Maltrato en el noviazgo de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico: Un estudio exploratorio. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 27-36.
- Rey-Anacona, C. A. (2013). Prevalencia y tipos de maltrato en el noviazgo en adolescentes y adultos jóvenes. *Terapia psicológica*, 31(2), 143-154.
- Reyes, H. L. M., Foshee, V. A., Niolon, P. H., Reidy, D. E. y Hall, J. E. (2016). Gender role attitudes and male adolescent dating violence perpetration: Normative beliefs as moderators. *Journal of youth and adolescence*, 45(2), 350-360.
- Rickwood, D. (2005). Supporting young people at school with high mental health needs. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 137-155.
- Riggs, D. S., Caulfield, M. B. y Street, A. E. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of clinical psychology*, 56(10), 1289-1316.
- Ringrose, J. (2011). Are you sexy, flirty, or a slut? Exploring 'sexualization' and how teen girls perform/negotiate digital sexual identity on social networking sites. En *New Femininities* (pp. 99-116). Palgrave Macmillan, London.
- Rivera-Rivera, L., Allen-Leigh, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R. y Lazcano-Ponce, E. (2007). Prevalence and correlates of adolescent dating violence: Baseline study of a cohort of 7960 male and female Mexican public school students. *Preventive medicine*, 44(6), 477-484.
- Rivers, I., Poteat, V.P., Noret, N. y Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Rizzo, C. J., Joppa, M., Barker, D., Collibee, C., Zlotnick, C. y Brown, L. K. (2018). Project Date SMART: a dating violence (DV) and sexual risk prevention program for adolescent girls with prior DV exposure. *Prevention science*, 1-11.
- Rocha, T. E. y Ramírez, R. M. (2011). Identidades de género bajo una perspectiva multifactorial: Elementos que delimitan la percepción de autoeficacia en hombres y mujeres. *Acta de investigación psicológica*, 1(3), 454-472.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- Rodríguez, L., Antuña, M. A., López-Cebero, J., Rodríguez, F. J. y Bringas, C. (2012). Tolerance towards dating violence in Spanish adolescents. *Psicothema*, 24, 236-242.
- Rodríguez-Castro, Y. y Alonso-Ruido, P. (2015). Análisis de los discursos de los y las jóvenes sobre la violencia en las relaciones de pareja. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (02), 015-018.
- Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M., Carrera-Fernández, M. V. y Vallejo-Medina, P. (2013). La fiabilidad y validez de la escala de mitos hacia el amor: las creencias de los y las adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 157-168.

- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. Á., Amor, P. J. y López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo entre adolescentes: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25(1), 47-56.
- Rudolph, K. D., Davis, M. M. y Monti, J. D. (2017). Cognition–emotion interaction as a predictor of adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 53(12), 2377-2383.
- Ruiz, C. (2016). *Los mitos del amor romántico: S.O.S. celos Mujeres e investigación*. Aportaciones interdisciplinares: VI Congreso Universitario Internacional Investigación y Género, pp. 625-636 Sevilla: SIEMUS (Seminario Interdisciplinar de Estudios de las Mujeres de la Universidad de Sevilla).
- Ruiz, R., Riuró, M. y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368.
- Rule, B. G. y Ferguson, T. J. (1986). The effects of media violence on attitudes, emotions, and cognitions. *Journal of Social Issues*, 42(3), 29-50.
- Russell, D., Peplau, L. A. y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of personality and social psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, B. L. y Trigg, K. Y. (2004). Tolerance of sexual harassment: An examination of gender differences, ambivalent sexism, social dominance, and gender roles. *Sex Roles*, 50(7-8), 565-573.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Sabina, C., Cuevas, C. A. y Cotignola-Pickens, H. M. (2016). Longitudinal dating violence victimization among Latino teens: Rates, risk factors, and cultural influences. *Journal of adolescence*, 47, 5-15.
- Saint-Eloi Cadely, H., Kerpelman, J. L. y Pittman, J. F. (2018). Connections Among Identity, Attachment, and Psychological Dating Aggression During Adolescence. *Identity*, 18(1), 44-59.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15.
- Salmon, S., Turner, S., Taillieu, T., Fortier, J. y Afifi, T. O. (2018). Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization. *Journal of adolescence*, 63, 29-40.
- Saltzman, L.E., Fanslow, J., McMahon, P. y Shelley, G. (2002). Violence by intimate partners. En Saltzman, L.E., Fanslow, J., McMahon, P. y Shelley, G. (Eds.), *Intimate partner surveillance: uniform definitions and recommended data elements*, Version 1.0. (pp.89-104)
- Samper, P., Tur, A. M., Mestre, V. y Cortés, M.T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 431-440.
- Samper-García, P., Mestre-Escrivá, V., Malonda, E. y Mesurado, B. (2015). Victimización en la escuela: relación de la crianza y variables funcionales-disfuncionales del desarrollo. *Anales de psicología*, 31(3), 849-858.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924.
- Sánchez, R., León, C., Martínez-Ferrer, B. y Moreno, D. (2015). Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género. *Feminismo/s*, (25), 111-131.
- Sánchez, V., Ortega, F., Ortega, R. y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de Psicología*, 2(1), 97-109.
- Sánchez-Jiménez, V., Muñoz, N. y Vega, E. M. (2015). El ciberacoso en la adolescencia: riesgos e impacto emocional de la conducta sexual. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 227-240.
- Sánchez-Porro, D. G. y González, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 72-85.
- Sánchez-Queija, I., García-Moya, I. y Moreno, C. (2017). Trend analysis of bullying victimization prevalence in Spanish adolescent youth at school. *Journal of school health*, 87(6), 457-464.
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G. y Martínez, B. (2010). Ideación suicida en adolescentes: un análisis psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279-287.
- Sanders, R. A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in Review/American Academy of Pediatrics*, 34(8), 354-358.
- Santoro, C., Martínez-Ferrer, B., Monreal, C. y Musitu, G. (2018). New directions for preventing dating violence in adolescence: the study of gender models. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-5.
- Sanz, M., García, J. y Benito, M. T., 2005. *Materiales para prevenir la violencia contra las mujeres desde el marco educativo. Unidad didáctica para educación secundaria*. CPR Molina de Segura.
- Sanz-Barbero, B., Pereira, P. L., Barrio, G. y Vives-Cases, C. (2018). Intimate partner violence against young women: prevalence and associated factors in Europe. *J Epidemiol Community Health*, 72 (7), 611-616.
- Savasuk-Luxton, R., Adler-Baeder, F. y Haselschwerdt, M. L. (2018). Understanding change in violence-related attitudes for adolescents in relationship education. *Journal of adolescence*, 63, 153-164.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D. y Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228.

- Saylor, C. F. y Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69-80.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive behavior*, 32(3), 261-275.
- Schewe, P. A. (2002). Guidelines for Developing Rape Prevention and Risk Reduction Interventions: Lessons from Evaluation Research. En P. Schewe (Ed.), *Preventing Violence in Relationships: Interventions Across the Life Span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child development*, 68(4), 665-675.
- Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S. y Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of abnormal child psychology*, 27(3), 191-201.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735-747.
- Seo, H. J., Jung, Y. E., Kim, M. D. y Bahk, W. M. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 13, 2429-2435.
- Seoane, G., Valiña, M., Rodríguez, M., Martín, M. y Ferraces, M. (2007). Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas. *Psicothema*, 19(2), 206-208.
- Shaffer, C. M., Corona, R., Sullivan, T. N., Fuentes, V. y McDonald, S. E. (2018). Barriers and Supports to Dating Violence Communication between Latina Adolescents and Their Mothers: A Qualitative Analysis. *Journal of Family Violence*, 33(2), 133-145.
- Shen, A. C. T., Chiu, M. Y. L. y Gao, J. (2012). Predictors of dating violence among Chinese adolescents: The role of gender-role beliefs and justification of violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(6), 1066-1089.
- Shields, A. y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of clinical child psychology*, 30(3), 349-363.
- Shorey, R. C., Cohen, J. R., Lu, Y., Fite, P. J., Stuart, G. L. y Temple, J. R. (2017). Age of onset for physical and sexual teen dating violence perpetration: A longitudinal investigation. *Preventive medicine*, 105, 275-279.
- Shorey, R., Cornelius, T. y Bell, K. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 185-194.
- Shorey, R. C., Rhatigan, D. L., Fite, P. J. y Stuart, G. L. (2011). Dating violence victimization and alcohol problems: An examination of the stress-buffering hypothesis for perceived support. *Partner Abuse*, 2(1), 31-45.
- Shorey, R. C., Sherman, A. E., Kivisto, A. J., Elkins, S. R., Rhatigan, D. L. y Moore, T. M. (2011). Gender differences in depression and anxiety among victims of intimate partner violence: The moderating effect of shame proneness. *Journal of interpersonal violence*, 26(9), 1834-1850.
- Shorey, R. C., Stuart, G. L., Moore, T. M. y McNulty, J. K. (2014). The temporal relationship between alcohol, marijuana, angry affect, and dating violence perpetration: A daily diary study with female college students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 28(2), 516-523.
- Shorey, R. C., Wymbs, B., Torres, L., Cohen, J. R., Fite, P. J. y Temple, J. R. (2018). Does change in perceptions of peer teen dating violence predict change in teen dating violence perpetration over time?. *Aggressive behavior*, 44(2), 156-164.
- Shukla, K., Konold, T. y Cornell, D. (2016). Profiles of student perceptions of school climate: relations with risk behaviors and academic outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 291-307.
- Shulman, S. y Connolly, J. (2013). The challenge of romantic relationships in emerging adulthood: Reconceptualization of the field. *Emerging Adulthood*, 1(1), 27-39.
- Siegel, O. (1982). *Personality development in adolescence*. Handbook of development psychology. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Siibak, A. (2010). Constructing masculinity on a social networking site: The case-study of visual self-presentations of young men on the profile images of SNS Rate. *Young*, 18(4), 403-425.
- Silverman, J. G., Raj, A., Mucci, L. A. y Hathaway, J. E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *Jama*, 286(5), 572-579.
- Simmons, S. B., Knight, K. E. y Menard, S. (2018). Long-term consequences of intimate partner abuse on physical health, emotional well-being, and problem behaviors. *Journal of interpersonal violence*, 33(4), 539-570.
- Simon, C., Gómez, P. y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-63.
- Simon, T. R., Miller, S., Gorman-Smith, D., Orpinas, P. y Sullivan, T. (2010). Physical dating violence norms and behavior among sixth-grade students from four US sites. *The Journal of Early Adolescence*, 30(3), 395-409.
- Simonelli, C. e Ingram, KM (1998). Psychological distress among men experiencing physical and emotional abuse in heterosexual dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 13(16), 667-681.
- Smith, P. K. (2014) *Understanding School Bullying*. London: Sage Publications.
- Smith, P. K. (2018). Commentary: Types of bullying, types of intervention: reflections on Arseneault. *Journal of child psychology and psychiatry*, 59(4), 422-423.
- Smith, K., Cénat, J. M., Lapierre, A., Dion, J., Hébert, M. y Côté, K. (2018). Cyber Dating Violence: Prevalence and Correlates Among High School Students from Small Urban Areas in Quebec. *Journal of Affective Disorders*, 234, 220-223.

- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. y Liefvooghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119-1133.
- Smokowski, P. R. y Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Smorti, M. y Ponti, L. (2018). How Does Sibling Relationship Affect Children's Prosocial Behaviors and Best Friend Relationship Quality?. *Journal of Family Issues*, 39(8) 2413-2436.
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Soldevila, A. (2009). *Emociónate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.
- Soldevila, A., Domínguez, A., Giordano, R., Fuentes, S. y Consolini, L. (2012). ¿Celos, amor, culpa o patología? Cómo perciben la violencia de género en sus relaciones de pareja los/as estudiantes de Trabajo Social. In *Actas del 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: "Lo personal es político"* (Vol. 1, No. 1).
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L., ... y Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or are bullied in childhood? The Finnish "From a Boy to a Man" study. *Pediatrics*, 120(2), 397-404.
- Soutter, A. y Mckenzie, A. (2000). The use and effects of anti-bullying and anti-harassment policies in Australian schools. *School Psychology International*, 21(1), 96-105.
- Stalker, K. C., Wu, Q., Evans, C. B. y Smokowski, P. R. (2018). The impact of the positive action program on substance use, aggression, and psychological functioning: Is school climate a mechanism of change? *Children and Youth Services Review*, 84, 143-151.
- Stattin, H. y Latina, D. (2018). The severity and spread of adjustment problems of adolescents involved in mutually hostile interactions with others. *Journal of adolescence*, 63, 51-63.
- Stavropoulos, V., Griffiths, M. D., Burleigh, T. L., Kuss, D. J., Doh, Y. Y. y Gomez, R. (2018). Flow on the Internet: a longitudinal study of Internet addiction symptoms during adolescence. *Behaviour & Information Technology*, 1-14.
- Stein, J. A., Dukes, R. L. y Warren, J. I. (2006). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: A comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal of pediatric psychology*, 32(3), 273-282.
- Stermer, S. P. y Burkley, M. (2015). SeX-Box: Exposure to sexist video games predicts benevolent sexism. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(1), 47-55.
- Straight, E. S., Harper, F. W. y Arias, I. (2003). The impact of partner psychological abuse on health behaviors and health status in college women. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(9), 1035-1054.
- Straus, M.A. (2011). Gender symmetry and mutuality in perpetration of clinical-level partner violence: Empirical evidence and implications for prevention and treatment. *Aggression and Violent Behavior*, 16(4), 279-288.
- Straus, M., Gelles, R. y Steinmetz, S. K. (1980). *Behind closed doors: A survey of family violence in America*. New York.
- Strøm, I. F., Aakvaag, H. F., Birkeland, M. S., Felix, E. y Thoresen, S. (2018). The mediating role of shame in the relationship between childhood bullying victimization and adult psychosocial adjustment. *European journal of psychotraumatology*, 9(1), 1-12.
- Subdirección General de Prevención y Conocimiento de la Violencia de Género (2015). *IX Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia sobre la Mujer*. Madrid: Ministerio de la presidencia, relaciones con las cortes e igualdad
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P. M. y Michikyan, M. (2015). Comunicación electrónica y relaciones adolescentes: Una actualización de las investigaciones existentes. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, 9, 115-130.
- Sulkowski, M. L. y Simmons, J. (2018). The protective role of teacher-student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137-150.
- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. Nueva York, Norton.
- Sullivan, T. N., Erwin, E. H., Helms, S. W., Masho, S. W. y Farrell, A. D. (2010). Problematic situations associated with dating experiences and relationships among urban African American adolescents: A qualitative study. *The journal of primary prevention*, 31(5-6), 365-378.
- Sullivan, T. N., Garthe, R. C., Goncy, E. A., Carlson, M. M. y Behrhorst, K. L. (2017). Longitudinal relations between beliefs supporting aggression, anger regulation, and dating aggression among early adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 46(5), 982-994.
- Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Swahn, M., Alemdar, M. y Whitaker, D. (2010). Nonreciprocal and reciprocal dating violence and injury occurrence among urban youth. *Brief Research Report*, XI, 264-268.
- Swartout, K. M., Cook, S. L. y White, J. W. (2012). Trajectories of intimate partner violence victimization. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 272-277.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. y Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford press.
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle, J. W. y Mickelson, W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 95-121.

- Takizawa, R., Maughan, B. y Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American journal of psychiatry*, 171(7), 777-784.
- Taylor, B. G., Mumford, E. A., Liu, W. y Stein, N. D. (2017). The effects of different saturation levels of the Shifting Boundaries intervention on preventing adolescent relationship abuse and sexual harassment. *Journal of Experimental Criminology*, 13(1), 79-100.
- Taylor, B. G., Stein, N. D., Mumford, E. A. y Woods, D. (2013). Shifting Boundaries: an experimental evaluation of a dating violence prevention program in middle schools. *Prevention science*, 14(1), 64-76.
- Taylor, B., Stein, N.D., Woods, D. y Mumford, E. (2011). *Shifting Boundaries: Final report on an experimental evaluation of a youth dating violence prevention program in New York City middle schools*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, National Institute of Justice. Recuperado en: <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/236175.pdf>
- Temple, J. R., Choi, H. J., Reuter, T., Wolfe, D., Taylor, C. A., Madigan, S. y Scott, L. E. (2018). Childhood corporal punishment and future perpetration of physical dating violence. *The Journal of pediatrics*, 194, 233-237.
- Temple, J. R., Shorey, R. C., Tortolero, S. R., Wolfe, D. A. y Stuart, G. L. (2013). Importance of gender and attitudes about violence in the relationship between exposure to interparental violence and the perpetration of teen dating violence. *Child abuse & neglect*, 37(5), 343-352.
- Ter Bogt, T. F., Engels, R., Bogers, S. y Kloosterman, M. (2010). "Shake it baby, shake it": Media preferences, sexual attitudes and gender stereotypes among adolescents. *Sex Roles*, 63(11-12), 844-859.
- Theiss, J. A. (2018). Family communication and resilience. *Journal of Applied Communication Research*, 1-4.
- Theron, L. (2017). Adolescent Versus Adult Explanations of Resilience Enablers: A South African Study. *Youth & Society*, 1-21.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., Lawrence, D. M., Hafekost, J. M., Zubrick, S. R. y Scott, J. G. (2017). Prevalence and correlates of bullying victimisation and perpetration in a nationally representative sample of Australian youth. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(9), 909-920.
- Thompson, M. N., Nitzarim, R. S., Her, P., Sampe, M. y Diestelmann, J. (2017). Financial stress and work hope beliefs among adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 254-267.
- Tippett, N y Wolke, D (2015) Aggression between siblings: associations with the home environment and peer bullying, *Aggressive Behavior*, 41, 14–24
- Titchen, K. E., Maslyanskaya, S., Silver, E. J. y Coupey, S. M. (2018). Sexting and Adolescent Girls: Associations with Sexual Activity and Abuse. *Journal of Adolescent Health*, 62(2), S37-S140.
- Torrecilla, J. M. (2006). *Manual de formación de mediadores sociales*. Madrid: Instituto de Adicciones de Madrid Salud y Servicios Profesionales Sociales.
- Torrijos, P., Martín, J.F., Torrecilla, E. V. y Herrera, M. E. (2013). *Programa de promoción de habilidades de pareja como estrategia de prevención de conductas violentas*. IX Jornadas de Educación Emocional. Universidad de Barcelona.
- Tousignant, B., Sirois, K., Achim, A. M., Massicotte, E. y Jackson, P. L. (2017). A comprehensive assessment of social cognition from adolescence to adulthood. *Cognitive Development*, 43, 214-223.
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20.
- Trekels, J., Ward, L. M. y Eggermont, S. (2018). I "like" the way you look: How appearance-focused and overall Facebook use contribute to adolescents' self-sexualization. *Computers in Human Behavior*, 81, 198-208.
- Triane M. V., Sánchez A. y Muñoz A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 73-93.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186-199.
- Tso, M. K., Rowland, B., Toumbourou, J. W. y Guadagno, B. L. (2018). Overweight or obesity associations with physical aggression in children and adolescents: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 42(1), 116-131.
- Tudge, J. R., Mokra, I., Hatfield, B. E. y Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210.
- Turner, H. A., Shattuck, A., Finkelhor, D. y Hamby, S. (2017). Effects of poly-victimization on adolescent social support, self-concept, and psychological distress. *Journal of Interpersonal Violence*, 32, 755-780.
- Tussey, B. E., Tyler, K. A. y Simons, L. G. (2018). Poor parenting, attachment style, and dating violence perpetration among college students. *Journal of interpersonal violence*, 1-20.
- Ubillos-Landa, S., Goiburu-Moreno, E., Puente-Martínez, A., Pizarro-Ruiz, J. P. y Echeburúa, E. (2017) Assessment of Distorted Thoughts About Women and Violence of Basque-speaking Secondary School Students. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 1-8.
- Ulloa, E. C. y Hammett, J. F. (2016). The effect of gender and perpetrator-victim role on mental health outcomes and risk behaviors associated with intimate partner violence. *Journal of interpersonal violence*, 31(7), 1184-1207.
- Urruzola, M. J. (2005). *No te lées con los chicos malos: Guía no sexista dirigida a chicas*. Educar en Igualdad.
- Vagi, K. J., Rothman, E. F., Latzman, N. E., Tharp, A. T., Hall, D. M. y Breiding, M. J. (2013). Beyond correlates: A review of risk and protective factors for adolescent dating violence perpetration. *Journal of youth and adolescence*, 42(4), 633-649.
- Vagos, P. y Pereira, A. (2010). A proposal for evaluating cognition in assertiveness. *Psychological Assessment*, 22(3), 657-665.

- Valdebenito, S., Tfofi, M. y Eisner, M. (2015). Prevalence rates of drug use among school bullies and victims: A systematic review and meta-analysis of cross-sectional studies. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 137-146.
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology, 43*(2), 267-277.
- Van der Veur, D., Vrethem, K., Titley, G. y Tóth, G. (2007). *Las cuestiones de género son importantes. Manual sobre cómo abordar las cuestiones de género que afecta a los jóvenes*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A. y Hirasig, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics, 111*(6), 1312-1317.
- Van Hazebroek, B. C., Olthof, T. y Goossens, F. A. (2017). Predicting aggression in adolescence: The interrelation between (a lack of) empathy and social goals. *Aggressive behavior, 43*(2), 204-214.
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K. y Walrave, M. (2017a). The associations of adolescents' dating violence victimization, well-being and engagement in risk behaviors. *Journal of adolescence, 55*, 66-71.
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K. y Walrave, M. (2018). Cyber dating abuse victimization among secondary school students from a lifestyle-routine activities theory perspective. *Journal of interpersonal violence, 33*(17), 2767-2776.
- Van Ouytsel, J., Torres, E., Choi, H. J., Ponnet, K., Walrave, M. y Temple, J. R. (2017b). The associations between substance use, sexual behaviors, bullying, deviant behaviors, health, and cyber dating abuse perpetration. *The Journal of School Nursing, 33*(2), 116-122.
- Van Zalk, N. y Van Zalk, M. (2015). The importance of perceived care and connectedness with friends and parents for adolescent social anxiety. *Journal of personality, 83*(3), 346-360.
- Vanderbilt, D. y Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health, 20*(7), 315-320.
- Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. Tesis Doctoral: Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Varela, R. M., Ávila, E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention, 22*(1), 25-32.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*(4), 1135-1143.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental psychology, 41*(4), 672.
- Venegas, M. (2017). Coeducar las relaciones afectivo-sexuales para promover la igualdad sexual y de género y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6*(2), 13-28.
- Vézina, J. y Hébert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of young women: A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence, & Abuse, 8*(1), 33-66.
- Vicario, M. H., Fierro, M. C. G. e Hidalgo, M. G. (2014). La adolescencia. Aspectos físicos, psicosociales y médicos. Principales cuadros clínicos. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado, 11*(61), 3579-3587.
- Videra-García, A. y Reigal-Garrido, R. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología, 29*(1), 141-147.
- Viejo, C. (2014). Physical dating violence: towards a comprehensible view of the phenomenon/Violencia física en las relaciones sentimentales adolescentes: hacia la comprensión del fenómeno. *Infancia y Aprendizaje, 37*(4), 785-815.
- Viejo, C. y Ortega, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education, 7*(2), 109.118
- Viejo, C., Monks, C. P., Sanchez, V. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Physical dating violence in Spain and the United Kingdom and the importance of relationship quality. *Journal of interpersonal violence, 31*(8), 1453-1475.
- Villagrasa, M. V. (2012) *Análisis de la Eficacia del Programa de Formación para la Prevención de la Violencia Doméstica "CONTIGO ES POSIBLE"*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia, Valencia.
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J. y Ruiz, M. (2017). Procesos de afrontamiento y factores de personalidad como predictores de la resiliencia en adolescentes: validación de un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica, 22*(2), 93-101.
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M. y Westby, R. (2014). A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and violent behavior, 19*(4), 423-434.
- Vivolo-Kantor, A. M., O'Malley, E. y Bacon, S. (2016). Associations of teen dating violence victimization with school violence and bullying among US high school students. *Journal of School Health, 86*(8), 620-627.
- Vizcarra, M. B. y Póo, A. M. (2011). Violencia de pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Universitas Psychologica, 10*(1), 89-98.
- Volk, A. A., Veenstra, R. y Espelage, D. L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. *Aggression and violent behavior, 36*, 34-43.
- Waasdorp, T. E., Mehari, K. y Bradshaw, C. P. (2018). Obese and overweight youth: Risk for experiencing bullying victimization and internalizing symptoms. *American Journal of Orthopsychiatry, 88*(4), 483-491.
- Walker, L. (1979). *The battered woman*. New York: Harper & Row.
- Walker, L. J., Hennig, K. H. y Krettenauer, T. (2000). Parent and peer contexts for children's moral reasoning development. *Child development, 71*(4), 1033-1048.

- Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375.
- Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R. y Goldberg, T. S. (2017a). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of youth and adolescence, 46*(6), 1304-1317.
- Wang, X., Yang, L., Gao, L., Yang, J., Lei, L. y Wang, C. (2017b). Childhood maltreatment and Chinese adolescents' bullying and defending: The mediating role of moral disengagement. *Child abuse & neglect, 69*, 134-144.
- Wei, R. (2007). Effects of playing violent videogames on Chinese adolescents' pro-violence attitudes, attitudes toward others, and aggressive behavior. *Cyberpsychology & behavior, 10*(3), 371-380.
- Weinfurt, K. P. (2000). Repetead measures analyses: ANOVA, MANOVA and HLM. En L. Grimm, G. y Yarnold, P. R. (Eds.), *Reading and understanding more multivariate statistics* (pp. 317-361). Washington, DC: American Psychological Association.
- White, H. R. y Widom, C. S. (2003). Intimate partner violence among abused and neglected children in young adulthood: The mediating effects of early aggression, antisocial personality, hostility and alcohol problems. *Aggressive Behavior, 29*, 332-345.
- Wienke, C. M., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, D. K., Dunham, S. y Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *Journal of Early Adolescence, 29*, 571-609.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397.
- Williams, K. R. y Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of adolescent health, 41*(6), S14-S21.
- Williams, S. G., Langhinrichsen-Rohling, J., Wornell, C. y Finnegan, H. (2017). Adolescents Transitioning to High School: Sex Differences in Bullying Victimization Associated With Depressive Symptoms, Suicide Ideation, and Suicide Attempts. *The Journal of School Nursing, 33*(6), 467-479.
- Williford, A., Elledge, L. C., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. y Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa antibullying program on cyberbullying and cybervictimization frequency among Finnish youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(6), 820-833.
- Wilson, K. L., Rosen, B. L. y Szucs, L. E. (2018). Middle School Students' Self-Efficacy to Control Anger and Resolve Conflicts after Participation in Dating Violence Prevention Program. *Journal of Adolescent Health, 62*(2), S140.
- Wincentak, K., Connolly, J. y Card, N. (2017). Teen dating violence: A meta-analytic review of prevalence rates. *Psychology of Violence, 7*(2), 224-241.
- Wolfe, D.A., Crooks, C.V. y Hughes, R. (2011). The Fourth R: A school-based adolescent dating violence prevention program. *Psychosocial Intervention, 20*, 193-200.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Straatman, A. L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological assessment, 13*(2), 277-293.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., Reitzel-Jaffe, D., Grasley, C., Pittman, A. y Stumpf, J. (1996). *Youth relationships manual: A group approach with adolescents for the prevention of woman abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A. L. y Grasley, C. (2004). Predicting abuse in adolescent dating relationships over 1 year: the role of child maltreatment and trauma. *Journal of abnormal psychology, 113*(3), 406-415.
- Wolitzky-Taylor, K. B., Ruggiero, K. J., Danielson, C. K., Resnick, H. S., Hanson, R. F., Smith, D. W., ... y Kilpatrick, D. G. (2008). Prevalence and correlates of dating violence in a national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 47*(7), 755-762.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A. y Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science, 24*(10), 1958-1970.
- Wongtongkam, N., Ward, P. R., Day, A. y Winefield, A. H. (2013). Reliability and validity of self-reported questionnaires related to adolescent violence and consequences, Thailand. *Int'l J. Soc. Sci. Stud., 1*, 82-92.
- Woods, S. y Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology, 42*(2), 135-155.
- Woolley, R. (2018). Towards an inclusive understanding of bullying: identifying conceptions and practice in the primary school workforce. *Educational Review, 1*-18.
- Xia, M., Fosco, G. M., Lippold, M. A. y Feinberg, M. E. (2018). A Developmental Perspective on Young Adult Romantic Relationships: Examining Family and Individual Factors in Adolescence. *Journal of youth and adolescence, 1*-18.
- Xin, M., Xing, J., Pengfei, W., Houru, L., Mengcheng, W. y Hong, Z. (2018). Online activities, prevalence of internet addiction and risk factors related to family and school among adolescents in China. *Addictive behaviors reports, 7*, 14-18.
- Yaban, E. H., Sayil, M. y Tepe, Y. K. (2013). The Relations between Perceived Parental Support and Peer Bullying/Victimization in Male Adolescents: The Role of Friendship Quality. *Turk Psikoloji Dergisi, 28*, 20-36.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Langhinrichsen-Rohling, J. y Korchmaros, J. D. (2016). Lifetime prevalence rates and overlap of physical, psychological, and sexual dating abuse perpetration and victimization in a national sample of youth. *Archives of sexual behavior, 45*(5), 1083-1099.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Ybrandt, H. (2008). The relation between self-concept and social functioning in adolescence. *Journal of adolescence*, 31(1), 1-16.
- Yodprang, B., Kuning, M. y McNeil, N. (2009). Bullying among lower secondary school students in Pattani Province, Southern Thailand. *Asian Social Science*, 5(4), 46-52.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L. y Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of school violence*, 15(1), 91-113.
- Yuan, R. y Zhang, L. J. (2017). Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective. *Teaching and Teacher Education*, 61, 142-152.
- Zacarés, J. J., Iborra, A., Tomás, J. M. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: Una comparación de la identidad global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de psicología*, 25(2), 316-329.
- Zeifman, D. y Hazan, C. (2008). Pair bonds as attachments. Reevaluating the evidence. En J. Cassidy y P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (pp. 436-455). New York: The Guildford Press.
- Zeigler-Hill, V., Britton, M., Holden, C. J. y Besser, A. (2015). How will I love you? Self-esteem instability moderates the association between self-esteem level and romantic love styles. *Self and Identity*, 14(1), 118-134.
- Zimmer-Gembeck, M. J. y Pronk, R. E. (2012). Relation of depression and anxiety to self- and peer-reported relational aggression. *Aggressive Behavior*, 38, 16-30.
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J. y Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of youth and adolescence*, 42(7), 1063-1077.
- Zweig, J. M., Lachman, P., Yahner, J. y Dank, M. (2014). Correlates of cyber dating abuse among teens. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1306-1321.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. y Ttofi, M. M. (2017). School bullying in different countries: prevalence, risk factors, and short-term outcomes. In *Protecting children against bullying and its consequences* (pp. 5-22). Springer, Cham.
- Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (en prensa). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*.



# ANEXOS

## POR FAVOR LEE ESTO CON ATENCIÓN

Te pedimos que en este cuadernillo nos respondas a algunas preguntas sobre tu vida en el colegio, en la familia y, en general, cómo te sientes con lo que te rodea.

**TODA LA INFORMACIÓN ES CONFIDENCIAL.** Ni tus profesores ni tu familia van a saber lo que has contestado. Lo que nos interesa saber es cómo piensan y cómo viven los chicos y chicas de tu edad.

Por eso, es **MUY IMPORTANTE** que contestes con sinceridad a todas las preguntas, ya que ello nos permitirá conocer mejor cómo os sentís y poder ayudar a otros chicos y chicas como tú. **RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN**, así que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Tan sólo queremos saber tu opinión.

**CURSO:** \_\_\_\_\_ **CLASE:** \_\_\_\_\_

(Rodea con un círculo el 1 o el 2)

**SOY UN CHICO 1**

**SOY UNA CHICA 2**

**EDAD:** \_\_\_\_\_

**NÚMERO DE HERMANOS (CONTANDO CONTIGO)** \_\_\_\_\_

### NIVEL DE ESTUDIOS DE TUS PADRES

	MADRE	PADRE
No lo sé	1	1
No tiene estudios	2	2
Estudios primarios (ESO // E.G.B.)	3	3
Estudios medios (acabó el Bachiller o Formación Profesional)	4	4
Estudios superiores (estudió en la universidad)	5	5

### ¿TUS PADRES TRABAJAN FUERA DE CASA?

	MADRE	PADRE
No, no trabaja	1	1
Sí, trabaja	2	2

### ¿EN QUÉ PAÍS HABÉIS NACIDO?

**TU:** \_\_\_\_\_

**TU MADRE:** \_\_\_\_\_

**TU PADRE:** \_\_\_\_\_

*Rodea con un círculo tu respuesta*

MIS PADRES		Si	No	No sé
Viven juntos		Si	No	No sé
Mi madre vive con otra pareja:		Si	No	No sé
Mi padre vive con otra pareja:		Si	No	No sé

### YO VIVO, la mayor parte del tiempo (incluido tus hermanos si los tienes)

- Con mi padre y con mi madre ..... 1
- Con mi madre..... 2
- Con mi padre..... 3
- Unas temporadas con mi madre (y su pareja),  
y otras temporadas con mi padre (y su pareja):.. 4
- Otros familiares:..... 5... ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

**ESCALA DE CONDUCTA VIOLENTA EN LA ESCUELA**

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas. Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos en los últimos doce meses.**

Nunca 1	Pocas veces 2	Algunas veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5	
1. Soy una persona que se pelea con los demás	1	2	3	4	5
2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4	5
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1	2	3	4	5
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4	5
5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1	2	3	4	5
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4	5
7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos a los demás	1	2	3	4	5
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1	2	3	4	5
9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero	1	2	3	4	5
10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1	2	3	4	5
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1	2	3	4	5
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4	5
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4	5
14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pataleo o le doy puñetazos	1	2	3	4	5
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1	2	3	4	5
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1	2	3	4	5
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4	5
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar a la persona	1	2	3	4	5
19. Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4	5
20. Cuando alguien consigue enfadarme, le hago daño o le hiero	1	2	3	4	5
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4	5
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as	1	2	3	4	5
23. Cuando alguien me enfada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona	1	2	3	4	5
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás	1	2	3	4	5
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás	1	2	3	4	5

**ESCALA DE VICTIMIZACIÓN EN LA ESCUELA**

Ahora verás frases que se refieren a **comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en el instituto**. Nos gustaría saber si algunos compañeros/as se han comportado así contigo. Por favor, lee cada frase y contesta con una **X** en la casilla correspondiente.

**Me ha pasado**

<b>Algún compañero o compañera:</b>	Nunca me ha pasado	Solo me pasó 1 vez	Alguna vez durante el último mes	Bastantes veces durante el último mes	Me pasa muy a menudo
1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad					
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo					
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo					
4. Algún compañero/a me ha gritado					
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad					
6. Algún compañero/a me ha insultado					
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia					
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado					
9. Algún compañero/a me ha amenazado					
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería.					
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad					
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas					
13. Algún compañero/a me ha robado					
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal					
15. Algún compañero/a me ha dado una paliza					
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia					
17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros					
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho					
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as					
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado.					

**ESCALA DE VIOLENCIA DE PAREJA EN ADOLESCENTES**

**Si no tienes o no has tenido una RELACION DE PAREJA con algún chico/a durante el último año no debes responder estos dos bloques de preguntas.**

**Si TIENES o HAS TENIDO una relación de pareja en el último año solo te queda contestar a las siguientes preguntas** (falta muy poco por acabar, ¡ánimo!)

**Mi pareja (o última pareja) es:** Un chico 1    Una chica 2    **Edad de mi pareja:** \_\_\_\_ años

**¿Cuánto tiempo estás o has estado con esta pareja?** (marca con una cruz la respuesta):

- Menos de 1 mes     Entre 1 y 6 meses     Entre 6 meses y 1 año  
 Entre 1 y 3 años     Más de 3 años

Ahora verás un conjunto de frases, unas se refieren a ti y otras a tu **chico/a** en quien vas a pensar al responder. Estas frases son situaciones que han podido ocurrir **en momentos de discusiones o peleas, no en broma**, con él/ella durante el último año. Debes indicar con sinceridad cuáles de estos episodios se han producido, cuáles no y con qué frecuencia según el siguiente cuadro:

- **Nunca:** esto no ha pasado en nuestra relación. **Rara vez:** únicamente ha ocurrido 1 ó 2 veces
- **A veces:** ha ocurrido entre 3 ó 5 veces. **Con frecuencia:** se ha dado en 6 ó más ocasiones.

**Pon una cruz en la casilla que consideres**

A mi chico/a ...	Nunca	Rara vez	A veces	Con frecuencia
1. Traté de apartarlo/a de su grupo de amigos.				
2. Hice algo para poner a mi chico/a celoso/a.				
3. Saqué a relucir algo malo que él/ella había hecho en el pasado.				
4. Le lancé algún objeto para hacerle daño.				
5. Le dije algo sólo para hacerle enfadar.				
6. Le hablé en un tono de voz fuerte u ofensivo.				
7. Le insulté con frases de desprecio.				
8. Dije cosas a sus amigos sobre él/ella para ponerlos en su contra.				
9. Le ridiculicé o me burlé de él/ella delante de otros.				
10. Le seguí para saber con quién y dónde estaba.				
11. Le culpé por el problema.				
12. Le di una patada, le golpeé o le di un puñetazo.				
13. Le acusé de ligar o coquetear con otro/a.				
14. Le abofeteé o le tiré del pelo.				
15. Le amenacé con dejarlo/la.				
16. Le empujé o le zarandé, sin ser de broma				
17. Extendí rumores falsos sobre él/ella.				

Ahora verás las mismas frases, pero en este caso, es tu chico/a quien ha hecho lo que se describe.

**Pon una cruz en la casilla que consideres**

- **Nunca:** esto no ha pasado en nuestra relación. **Rara vez:** únicamente ha ocurrido 1 ó 2 veces
- **A veces:** ha ocurrido entre 3 ó 5 veces. **Con frecuencia:** se ha dado en 6 ó más ocasiones.

Mi chico/a ...	Nunca	Rara vez	A veces	Con frecuencia
1. Trató de apartarme de mi grupo de amigos				
2. Hizo algo para ponerme celoso/a.				
3. Sacó a relucir algo malo que yo había hecho en el pasado.				
4. Me lanzó algún objeto para hacerme daño.				
5. Me dijo algo sólo para hacerme enfadar				
6. Me habló en un tono de voz fuerte u ofensivo.				
7. Me insultó con frases de desprecio.				
8. Dijo cosas a mis amigos sobre mí para ponerlos en mi contra.				
9. Me ridiculizó o se burló de mí delante de otros.				
10. Me siguió para saber con quién y dónde estaba yo.				
11. Me culpó por el problema.				
12. Me dio una patada, me golpeó o me dio un puñetazo.				
13. Me acusó de ligar o coquetear con otro/a.				
14. Me abofeteó o me tiró del pelo.				
15. Me amenazó con dejarme.				
16. Me empujó o me zarandeó, sin ser de broma				
17. Extendió rumores falsos sobre mí.				

**ESCALA DE AUTOCONCEPTO**

A continuación, encontrarás unas frases sobre lo que piensas sobre algunos aspectos de tu vida. Lee cada frase cuidadosamente y según tu grado de acuerdo con cada frase, pon en las columnas de la derecha un número entre el 01 y el 99.

<b>Recuerda contestar de 01 a 99</b>	
1. Hago bien los trabajos escolares	
2. Consigo fácilmente amigos/as	
3. Tengo miedo de algunas cosas	
4. En casa me critican mucho	
5. Me cuido físicamente	
6. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante	
7. Soy una persona amigable	
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o	
9. Me siento feliz en casa	
10. Me buscan para hacer actividades deportivas	
11. Trabajo mucho en clase	
12. Es difícil para mí hacer amigas/os	
13. Me asusto con facilidad	
14. Mi familia está decepcionada de mí	
15. Me considero elegante	
16. Mis profesoras/es me quieren	
17. Soy un chico/a alegre	
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o	
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	
20. Me gusta cómo soy físicamente	
21. Soy un buen estudiante	
22. Me cuesta hablar con desconocidos/as	
23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a	
24. Mis padres me dan confianza	
25. Soy buena/o haciendo deporte	
26. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a	
27. Tengo muchos amigos/as	
28. Soy un chico/a nervioso/a	
29. Me siento querido/a por mis padres	
30. Soy una persona atractiva	

**ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA**

Ahora verás frases que reflejan ideas sobre la vida. Se trata de que nos digas en qué medida estás de acuerdo o no con estas ideas. Pon una **X** en la casilla que mejor describe lo que piensas de cada frase

	<b>Muy en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
1. Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera					
2. Hasta ahora, todo lo que me gustaría tener en mi vida ya lo tengo					
3. No estoy contento/a con mi vida					
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, me gustaría que fuera como ha sido hasta ahora					
5. No me gustan muchas cosas de mi vida					

**ESCALA SINTOMATOLOGÍA DEPRESIVA**

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Responde por favor **rodeando con un círculo la respuesta** que mejor se ajuste a tus pensamientos. Por ejemplo, si en el último mes te has sentido muchas veces deprimido, rodea el 3 en la pregunta 3. Lo más adecuado es **responder sin pensar demasiado**, teniendo en cuenta los siguientes cuatro números que aparecen en la tabla.

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos				
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo				
3. Me sentí deprimido.				
4. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo.				
5. No dormí bien				
6. Disfruté de la vida				
7. Me sentí triste				

**ESCALA DE ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD**

En las siguientes preguntas vas a encontrar una lista de **opiniones relacionadas con la escuela, la ley, los profesores y la policía**. Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con estas opiniones, rodeando la casilla que mejor ajuste a tu opinión personal.

	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Los profesores son justos a la hora de evaluar				
2. La policía está para hacer una sociedad mejor para todos.				
3. Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie.				
4. Los profesores tratan igual a todos los estudiantes.				
5. Si viese a alguien robar se lo diría a la policía				
6. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores.				
7. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos				
8. Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos				
9. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela				

**ESCALA DE EMPATÍA**

Ahora vas a leer una serie de frases que tratan sobre **las emociones**. *Debes contestar según el grado en que estés más o menos de acuerdo con estas frases.*

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1. Las emociones de mis amigos me afectan mucho.	1	2	3	4	5
2. Suelo sentirme triste después de estar con un amigo que está triste por algo.	1	2	3	4	5
3. Comprendo la alegría de mis amigos cuando algo les sale bien.	1	2	3	4	5
4. Me dan miedo algunos personajes de las películas de miedo.	1	2	3	4	5
5. Me contagio fácilmente de los sentimientos de la gente.	1	2	3	4	5
6. Me es difícil darme cuenta de cuando mis amigos están asustados.	1	2	3	4	5
7. Me pone triste ver a otras personas llorar.	1	2	3	4	5
8. Los sentimientos de otras personas me dan igual.	1	2	3	4	5
9. Cuando alguien está deprimido normalmente entiendo cómo se siente	1	2	3	4	5
10. Normalmente, comprendo por qué se asustan mis amigos.	1	2	3	4	5
11. Muchas veces me pongo triste cuando veo cosas tristes en la tele o en el cine.	1	2	3	4	5
12. Me suelo dar cuenta de cómo se siente la gente incluso antes de que me lo digan.	1	2	3	4	5
13. Ver a una persona muy enfadada afecta mis sentimientos.	1	2	3	4	5
14. Normalmente, comprendo por qué se alegran mis amigos.	1	2	3	4	5
15. Suelo sentir miedo cuando mis amigos tienen miedo	1	2	3	4	5
16. Noto rápidamente cuando un amigo está enfadado.	1	2	3	4	5
17. Normalmente me dejo llevar por los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
18. Las desgracias de mis amigos me dejan indiferente	1	2	3	4	5
19. Normalmente me doy cuenta de los sentimientos de mis amigos.	1	2	3	4	5
20. Me cuesta darme cuenta de cuándo mis amigos están contentos	1	2	3	4	5



**ESCALA DE SEXISMO AMBIVALENTE**

A continuación, se presentan una serie de frases sobre los chicos y las chicas y sobre su relación en nuestra sociedad actual. Por favor, indica el grado en que estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de las frases, haciendo una cruz (X) en la casilla que corresponda.

1 Muy en desacuerdo	2 Bastante en desacuerdo	3 Un poco en desacuerdo	4 Un poco de acuerdo	5 Bastante de acuerdo	6 Muy de acuerdo
---------------------------	--------------------------------	-------------------------------	----------------------------	-----------------------------	------------------------

	1	2	3	4	5	6
1. Los chicos son más fuertes que las chicas.						
2. Los chicos deben controlar con quién se relacionan sus novias.						
3. Las chicas deben ayudar más a sus madres en casa que los chicos.						
4. A las chicas les va mejor en las tareas de casa, mientras que los chicos son mejores para reparar cosas.						
5. Las chicas saben cómo conseguir lo que quieren de los chicos.						
6. A veces las chicas utilizan lo de ser "chicas" para que las traten de manera especial.						
7. Cuando los chicos ganan a las chicas en una competición, generalmente, ellas se quejan de haber sido discriminadas.						
8. Las chicas se ofenden muy fácilmente.						
9. Las chicas suelen interpretar comentarios inocentes como machistas.						
10. Las chicas suelen exagerar sus problemas.						
11. Las chicas con la excusa de la igualdad pretenden tener más poder que los chicos.						
12. Por las noches los chicos deben acompañar a las chicas hasta su casa para que no les ocurra nada malo.						
13. Las chicas deben ser queridas y protegidas por los chicos.						
14. Los chicos deben cuidar a las chicas.						
15. Un buen novio debe estar dispuesto a sacrificar cosas que le gustan para agradar a su chica.						
16. En caso de una catástrofe las chicas deben ser salvadas antes que los chicos.						
17. Las chicas tienen mayor sensibilidad hacia los sentimientos de los demás que los chicos.						
18. Para los chicos es importante tener novia.						
19. Tener novio/a es esencial para alcanzar la verdadera felicidad.						
20. Un chico puede sentirse incompleto si no sale con una chica.						

**ESCALA DE COMUNICACIÓN PADRES-ADOLESCENTES**

A continuación, verás algunas frases sobre la relación con TU madre y con TU padre. Lee con atención cada frase y **responde en cada columna**, marcando con un círculo el número que mejor describe tu relación con tu madre y con tu padre.

<b>Nunca: 1</b>	<b>Pocas veces: 2</b>	<b>Algunas veces: 3</b>	<b>Muchas veces: 4</b>	<b>Siempre: 5</b>
-----------------	-----------------------	-------------------------	------------------------	-------------------

	MI MADRE					MI PADRE				
1. Puedo hablarle acerca de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
2. Suelo creerme lo que me dice	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
3. Me presta atención cuando le hablo	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
4. No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
5. Me dice cosas que me hacen daño	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
6. Puede saber cómo me siento sin preguntármelo	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
7. Nos llevamos bien	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
8. Si tuviese problemas, podría contárselos	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
9. Le demuestro con facilidad afecto	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
10. Cuando estoy enfadado, generalmente no le hablo	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
11. Tengo mucho cuidado con lo que le digo	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
12. Le digo cosas que le hacen daño	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
13. Cuando le hago preguntas, me responde con sinceridad	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
14. Intenta comprender mi punto de vista	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
15. Hay temas de los que prefiero no hablarle	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
16. Pienso que es fácil hablarle de los problemas	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
17. Puedo expresarle mis verdaderos sentimientos	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
18. Cuando hablamos, me pongo de mal genio	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
19. Intenta ofenderme cuando se enfada conmigo	1	2	3	4	5	1	3	4	5	
20. No creo que pueda decirle cómo me siento realmente en determinadas ocasiones	1	2	3	4	5	1	3	4	5	

**¿En quienes estabas pensando cuando respondías?:**

Marca sólo una respuesta con una X:

Mi propia madre

Mi madrastra

Otra mujer que cuida de mí

Marca sólo una respuesta con una X:

Mi propio padre

Mi padrastro

Otro hombre que cuida de mí

**ESCALA DE PERCEPCIÓN DE AYUDA DEL PROFESOR**

Señala si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F) en tu caso. Recuerda que ni tus profesores, ni tus padres, ni compañeros van a saber tus respuestas, porque son confidenciales.

	V	F
1. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con nosotros		
2. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as		
3. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad		
4. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as		
5. A veces, los profesores/as "avergüenzan" al alumno por no saber las respuestas.		
6. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si se trataran de niños pequeños.		
7. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores buscan tiempo para hacerlo		
8. Los profesores/as quieren saber qué es lo que nos interesa aprender		
9. Los profesores/as no confían en los alumnos/as		
10. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen		

**ESCALA DE SOLEDAD**

Las siguientes frases describen **cómo se siente a veces la gente**. Indica con qué frecuencia cada frase describe la forma en que te sientes tú. **Por ejemplo:** *¿Con qué frecuencia te sientes feliz?* Si nunca te sientes feliz marca el 1 (nunca), si siempre te sientes feliz marca el 4 (siempre)

Nunca: 1	Pocas veces: 2	Muchas veces: 3	Siempre: 4
----------	----------------	-----------------	------------

1. ¿Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea?	1	2	3	4
2. ¿Con qué frecuencia sientes que te falta compañía?	1	2	3	4
3. ¿Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda?	1	2	3	4
4. ¿Con qué frecuencia te sientes solo/a?	1	2	3	4
5. ¿Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as?	1	2	3	4
6. ¿Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea?	1	2	3	4
7. ¿Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti?	1	2	3	4
8. ¿Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean?	1	2	3	4
9. ¿Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa?	1	2	3	4
10. ¿Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente?	1	2	3	4
11. ¿Con qué frecuencia te sientes rechazado/a?	1	2	3	4
12. ¿Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes?	1	2	3	4
13. ¿Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien?	1	2	3	4
14. ¿Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás?	1	2	3	4
15. ¿Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas?	1	2	3	4
16. ¿Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te entiende?	1	2	3	4
17. ¿Con qué frecuencia te sientes tímido/a?	1	2	3	4
18. ¿Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo?	1	2	3	4
19. ¿Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar?	1	2	3	4
20. ¿Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda?	1	2	3	4

**ESCALA DE ESTILOS DE COMUNICACIÓN INTERPERSONALES**

Las siguientes frases hacen referencias **cómo son las relaciones con tus compañeros de clase**. Por favor, indica el grado en que estás, en tu caso, de acuerdo o desacuerdo con estas frases, haciendo una cruz (X) en la casilla correspondiente.

	Nunca	A veces	Con frecuencia	Siempre
1. Si la gente es maleducada, yo también contesto de malas maneras				
2. Respondo con más modestia de la que realmente siento cuando alguien me elogia.				
3. Otras personas encuentran interesantes mis opiniones y lo que yo hago.				
4. No me importa burlarme de alguien o ser irónico si me ayuda a alcanzar mis objetivos.				
5. Pido explicaciones cuando creo que de verdad las merezco.				
6. Si alguien me interrumpe cuando estoy hablando, me callo pero sufro.				
7. Encuentro una forma de atacar a alguien que me haga una crítica.				
8. Puedo decir con orgullo las cosas que yo he conseguido sin ser un creído o una creída.				
9. La gente se aprovecha de mí.				
10. Le digo a la gente lo que quiere oír si eso me ayuda a conseguir lo que quiero.				
11. Cuando critico a alguien me siento mal.				
12. Puedo expresar mis sentimientos a alguien que de verdad me importa.				
13. Cuando me enfado con otras personas, lo que hago es perder el control más que expresar lo que siento.				
14. Presto cosas a otras personas incluso cuando no quiero hacerlo.				
15. Confío en mi capacidad para reclamar mis derechos.				

El segundo cuadernillo utilizado en la presente investigación estuvo compuesto por las escalas que se muestran a continuación, y las siguientes escalas utilizadas en el cuadernillo anterior:

- Escala de Conducta Violenta en la Escuela.
- Escala de Victimización.
- Escala de Violencia de Pareja en Adolescentes.
- Escala de Autoconcepto.
- Escala de Empatía.
- Escala de Sexismo Ambivalente.
- Escala de Estilos de Comunicación Interpersonales.

Además, los adolescentes también cumplimentaron la primera hoja de datos sociodemográficos.

**ESCALA CIBERAGRESIONES ENTRE IGUALES**

A continuación, verás frases sobre conductas que algunos chicos y chicas **hacen** con el móvil, en Internet, redes sociales, tablets, WhatsApp, **para intimidar y molestar de verdad a otras personas** (no lo hacen como broma sino para fastidiar de verdad). Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si en el último año tú has hecho lo que se describe a continuación.

<b>1: Nunca</b>	<b>2: Pocas veces</b> Entre 1 y 2 veces	<b>3: Algunas veces</b> Entre 3 y 5 veces	<b>4: Bastantes veces</b> Entre 6 y 10 veces	<b>5. Muchas veces</b> Más de 10 veces
1. He insultado o puesto en ridículo a alguien en redes sociales o en grupos como el WhatsApp para que se fastidie o se moleste de verdad	1	2	3	4 5
2. He llamado a alguien a su móvil y no le he contestado para que se fastidie o se asuste.	1	2	3	4 5
3. He obligado a alguien con amenazas a hacer cosas que no quería en Internet o por el móvil (grabarse en video, dar dinero, hacer algo malo...)	1	2	3	4 5
4. Le he dicho a alguien que se conecte a una red o a un grupo, y luego no le he hecho caso para que se sienta mal.	1	2	3	4 5
5. He enviado o he subido a redes sociales videos o fotos de alguien para que se rían y se burlen de esa persona y así se fastidie	1	2	3	4 5
6. He contado secretos o he revelado cosas personales de alguien sin su permiso en redes sociales o en grupos (whatsapp, snapchat...)	1	2	3	4 5
7. Para burlarme de alguien, he creado o manipulado videos o fotos tuyas que he subido en redes sociales o pasado por el móvil.	1	2	3	4 5
8. He amenazado a alguien con llamadas o mensajes de voz a su móvil	1	2	3	4 5
9. He entrado en el perfil o en cuentas de una persona sin que ella pueda hacer nada	1	2	3	4 5
10. He contado mentiras o rumores falsos sobre alguien en redes sociales o en grupos de clase como el whatsapp	1	2	3	4 5
11. Me he hecho pasar por otra persona para decir o hacer cosas malas en Internet o en redes sociales	1	2	3	4 5
12. He creado adrede una página, un foro o un grupo, solo para meterme con una persona, y así que todos la critiquen o se burlen de ella.	1	2	3	4 5
13. He puesto el número del teléfono móvil de alguien en Internet diciendo cosas falsas sobre esa persona para que la llamen y meterla en líos	1	2	3	4 5
14. He grabado o he hecho fotos humillantes de alguien que he distribuido en redes sociales (como WhatsApp, Youtube, etc)	1	2	3	4 5
15. He cogido el teléfono de alguien y desde su móvil he enviado fotos, videos o mensajes malos a otros para meterla en problemas.	1	2	3	4 5
16. He criticado o me he burlado de comentarios, fotos o videos que una persona ha puesto en redes sociales o en grupos como el WhatsApp	1	2	3	4 5
17. He creado en Internet un perfil falso de alguien con sus datos personales haciéndome pasar por esa persona para decir o hacer cosas malas.	1	2	3	4 5
18. He ignorado y no he contestado a mensajes o cosas que alguien ha puesto en grupos o en redes sociales para molestarle y que se sienta mal	1	2	3	4 5
19. He provocado a alguien en redes sociales o en grupos con insultos y burlas para que se enfade mucho y que haya una gran discusión	1	2	3	4 5
20. He eliminado o bloqueado a alguien de grupos para dejarle solo o sin amigos	1	2	3	4 5
21. He llamado a alguien al móvil insultando a esa persona o a su familia	1	2	3	4 5
22. He robado fotos, videos, conversaciones privadas de alguien, y las he subido o enviado a otras personas.	1	2	3	4 5
23. He cambiado las contraseñas de alguien para que no pueda entrar en sus cuentas o redes sociales.	1	2	3	4 5
24. He enviado a alguien mensajes de burla para fastidiarle y molestarle	1	2	3	4 5

**ESCALA CIBERVICTIMIZACIÓN ENTRE IGUALES**

Ahora verás las mismas conductas que antes, pero en este caso tú no eres el que las ha hecho, sino que te las han hecho a ti durante el último año con el teléfono móvil, en Internet, redes sociales, tablets WhatsApp. Son conductas que te han hecho **para intimidarte o fastidiarte de verdad** (no se han hecho como broma).

<b>1: Nunca</b>	<b>2: Pocas veces</b> Entre 1 y 2 veces	<b>3: Algunas veces</b> Entre 3 y 5 veces	<b>4: Bastantes veces</b> Entre 6 y 10 veces	<b>5. Muchas veces</b> Más de 10 veces
-----------------	--	--	---	---

1. Me han insultado o puesto en ridículo en redes sociales o en grupos como el WhatsApp para hacerme daño de verdad.	1	2	3	4	5
2. Me han llamado al móvil y no han contestado para fastidiarme o asustarme	1	2	3	4	5
3. Me han obligado con amenazas a hacer cosas que no quería en Internet o por el móvil (como grabarme en video, dar dinero, hacer cosas malas)	1	2	3	4	5
4. Me han dicho de conectarme a una red o a un grupo, y luego me han ignorado y no me han hecho caso para hacerme sentir mal.	1	2	3	4	5
5. Han enviado o han subido a redes sociales videos o fotos para reírse de mí	1	2	3	4	5
6. Han contado secretos míos o revelado cosas personales mías sin mi permiso en redes sociales o en grupos (whatsapp, snapchat...)	1	2	3	4	5
7 Para burlarse de mí, han creado o manipulado videos o fotos mías, y las han subido o distribuido en redes sociales o por el móvil.	1	2	3	4	5
8. Me han amenazado con llamadas o mensajes de voz al móvil	1	2	3	4	5
9. Han entrado en mi perfil o en mis cuentas sin que yo pueda hacer nada	1	2	3	4	5
10. Han contado mentiras o rumores falsos sobre mí en redes sociales o en grupos de clase como el whatsapp	1	2	3	4	5
11. Se han hecho pasar por mí para decir o hacer cosas malas en Internet	1	2	3	4	5
12. Han creado adrede una página, un foro o un grupo solo para meterse conmigo y criticarme delante de todos	1	2	3	4	5
13. Han puesto mi número de teléfono móvil en Internet diciendo cosas malas o falsas de mí para que me llamen y meterme en líos	1	2	3	4	5
14. Me han grabado o me han hecho fotos humillantes sin mi permiso que han distribuido en redes sociales (como WhatsApp, YouTube, etc.)	1	2	3	4	5
15. Me han cogido mi teléfono y desde mi móvil han enviado fotos, videos o mensajes malos a otros para meterme en problemas con los demás	1	2	3	4	5
16. Han criticado o se han burlado de comentarios, fotos o videos que yo he subido en redes sociales o en grupos como el WhatsApp	1	2	3	4	5
17. Han creado en Internet un perfil falso con mis datos personales para decir o hacer cosas malas, haciéndose pasar por mí	1	2	3	4	5
18. Me han ignorado y no han contestado a mensajes o cosas que yo he puesto en grupos o en redes sociales para hacerme sentir mal	1	2	3	4	5
19. Me han provocado en redes sociales o en grupos con insultos y burlas para que yo me enfade mucho y que haya una gran discusión	1	2	3	4	5
20. Me han eliminado o bloqueado de grupos para dejarme sin amigos	1	2	3	4	5
21. Me han llamado al móvil insultándome a mí o a mi familia	1	2	3	4	5
22. Me han robado fotos, videos, conversaciones privadas, y las han subido o enviado a otros	1	2	3	4	5
23. Me han cambiado la contraseña de las redes sociales para que no pueda entrar en ellas	1	2	3	4	5
24. Me han enviado mensajes de burla para fastidiarme y molestarme	1	2	3	4	5

**Si no tienes o no has tenido una RELACION DE PAREJA con algún chico/a durante el último año no debes responder estos dos bloques de preguntas.**

### **ESCALA CIBER-VIOLENCIA EN PAREJAS ADOLESCENTES**

A continuación, encontrarás un conjunto de frases sobre **cosas que tu chico/a** puede o ha podido hacerte en **redes sociales o por el móvil**. Piensa en qué medida estas frases responden a situaciones que te están pasando o que te han pasado en el último año.

	<b>1: Nunca 2: Algunas veces 3: Bastantes veces 4: Siempre</b>			
<b>Mi chico/a ...</b>				
1. Me llama o me envía continuamente mensajes para ver lo que hago o con quién estoy	1	2	3	4
2. Me ha pedido que le mande por móvil mi ubicación para saber dónde yo estaba y asegurarse que era verdad lo que le decía	1	2	3	4
3. Se enfada si ve que estoy en línea y no le contesto enseguida porque se imagina cosas que no son	1	2	3	4
4. Está pendiente de si estoy en línea en el móvil o conectado/a en redes	1	2	3	4
5. Me hace sentir culpable si no hago lo que él/ella quiere en redes sociales o grupos (como poner un comentario, borrar una foto...)	1	2	3	4
6. Si me manda mensajes, aunque yo no pueda contestar en ese momento, debo hacerlo porque si no se enfada conmigo.	1	2	3	4
7. Sabe la contraseña de mis cuentas o redes sociales y mira lo que hago y lo que me dicen por privado	1	2	3	4
8. Ha intentado apartarme de amigos/as o de grupos de redes sociales para que no tenga contacto con ellos.	1	2	3	4
9. No me deja chatear con algunos amigos/as, y se enfada si lo hago.	1	2	3	4
10. Me ha hecho eliminar o bloquear amigos/as de mis redes sociales o del móvil para que no tenga contacto con ellos.	1	2	3	4
11. Me coge el móvil sin mi permiso para leer mis mensajes, conversaciones o publicaciones.	1	2	3	4
12. Hace comentarios o sube fotos en redes sociales o en grupo para ponerme celoso/a.	1	2	3	4
13. Se enfada conmigo si no hago un comentario positivo de fotos suyas o mensajes que él/ella ha subido a redes sociales.	1	2	3	4
14. Ha intentado apartarme de mis amigos, diciéndoles cosas sobre mí en grupos o redes sociales.	1	2	3	4
15. Me ha hecho poner en mi foto de perfil una foto nuestra, o poner en el estado que “tengo pareja” para que la gente lo sepa	1	2	3	4
16. Ha contado rumores o mentiras sobre mí en redes sociales	1	2	3	4
17. Me ha insultado o amenazado por privado	1	2	3	4
18. Me ha dicho que si corto con él/ella, dirá o publicará en redes sociales cosas personales mías.	1	2	3	4
19. Ha hecho comentarios públicos sobre mí en Internet o en grupos del WhatsApp que me han hecho sentir mal.	1	2	3	4
20. Ha enviado o subido a redes sociales sin mi permiso, fotos, videos, mensajes míos que yo no quería que la gente viese.	1	2	3	4
21. Me ha hecho eliminar comentarios, fotos o videos míos en redes sociales o grupos que le ponían celoso/a	1	2	3	4
22. Cuando no hemos estado juntos, me ha pedido que le mande fotos para saber con quién estoy	1	2	3	4

**Ahora verás lo mismo que tú has podido hacer a tu chico/a.** Piensa en qué medida estas frases responden a lo que ocurre o ha ocurrido en tu relación de pareja en el último año

	<b>1: Nunca</b>	<b>2: Algunas veces</b>	<b>3: Bastantes veces</b>	<b>4: Siempre</b>
1. Le llamo y le mando continuamente mensajes para ver lo que hace o con quién está	1	2	3	4
2. Le he pedido que me mande su ubicación para saber dónde estaba para asegurarme que era verdad lo que me decía	1	2	3	4
3. Me enfado si veo que está en línea y no me contesta enseguida porque me imagino cosas que no son	1	2	3	4
4. Yo estoy pendiente si mi chico/a está en línea en el móvil o conectado/a en redes sociales	1	2	3	4
5. Le hago sentir culpable si no hace lo que quiero en redes sociales o en grupos (ej. poner un comentario)	1	2	3	4
6. Si le mando mensajes a mi chico/a, aunque no pueda contestarme, debe encontrar la forma de hacerlo	1	2	3	4
7. Tengo la contraseña de sus cuentas o redes sociales y miro lo que hace y lo que dice por privado	1	2	3	4
8. He intentado apartarlo de grupos o de amigos/as de sus redes sociales para que no tenga contacto con ellos.	1	2	3	4
9. No le dejo chatear con algunos amigos/as, y si lo hace me enfado y le hago sentir mal.	1	2	3	4
10. Le he hecho eliminar o bloquear amigos/as de sus redes o de móvil para que no tenga contacto con ellos.	1	2	3	4
11. Le cojo su móvil sin permiso para leer sus mensajes, conversaciones o publicaciones.	1	2	3	4
12. Hago comentarios o subo fotos en redes sociales o en grupo para ponerle celoso/a	1	2	3	4
13. Me enfado si mi chico/a no hace un comentario positivo de fotos mías o de mensajes que yo he subido a redes sociales	1	2	3	4
14. He intentado apartarle de sus amigos, diciendo cosas sobre mi chico/a en grupos o redes sociales.	1	2	3	4
15. Le he hecho poner en su perfil una foto nuestra o poner en el estado que "tiene pareja" para que la gente lo sepa	1	2	3	4
16. He contado rumores o mentiras sobre mi chico/a en redes sociales o por grupo.	1	2	3	4
17. He insultado o amenazado por privado a mi chico/a	1	2	3	4
18. Le he dicho que si corta conmigo, diré o publicaré en redes sociales cosas personales tuyas.	1	2	3	4
19. He hecho comentarios públicos sobre mi chico/a en Internet o en grupos de WhatsApp que le han molestado	1	2	3	4
20. He enviado o subido a redes sociales, sin su permiso, fotos, videos, mensajes de mi chico/a.	1	2	3	4
21. Me he puesto celoso/a por comentarios, fotos o videos suyos en redes sociales o grupos y se los he hecho eliminar.	1	2	3	4
22. Cuando no hemos estado juntos, le he pedido que me mande fotos para saber con quién está.	1	2	3	4



**ESCALA DE CONTROL DE LA IRA**

Ahora verás una lista de frases que describen lo que te ocurre **cuando te enfadas**.  
Rodea con un círculo el número que mejor describe lo que te ocurre

Nunca 1	Pocas veces 2	Algunas veces 3	Muchas veces 4	Siempre 5
------------	------------------	--------------------	-------------------	--------------

1. Cuando estoy furioso tiro o rompo objetos	1	2	3	4	5
2. Doy portazos o golpes cuando me enfado	1	2	3	4	5
3. Cuando me enfado pierdo el control	1	2	3	4	5
4. Me enfado o exploto con facilidad	1	2	3	4	5
5. Grito cuando me enfado	1	2	3	4	5
6. Me enfado con los demás	1	2	3	4	5
7. Me enfado mucho cuando las cosas no salen como quiero	1	2	3	4	5
8. Pierdo el control en las peleas	1	2	3	4	5

**ESCALA MITOS DEL AMOR ROMÁNTICO**

Señala (con una cruz) en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases **sobre el amor y la pareja**:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	En parte de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Los celos son una prueba de amor.					
2. Cuando mi pareja me controla, me demuestra su amor.					
3. Si me quiere, me hará llorar.					
4. Si le demuestro que le quiero, cambiará y me hará feliz					
5. Separarse de la pareja es un fracaso.					
6. Se puede tratar mal a la persona que amas.					
7. Todos tenemos una única pareja ideal, nuestra "media naranja".					

**ESCALA TOLERANCIA AL MALTRATO**

Ahora nos gustaría saber, **qué cosas le perdonarías a tu pareja**. Pon una **X** en la casilla que mejor describe lo que piensas de cada frase

	Nunca	Una vez	Varias veces	Bastantes veces
1. Que controle tu Instagram, Snapchat, Facebook...				
2. Que no te deje hacer algunas actividades				
3. Que te empuje				
4. Que te insulte				
5. Que controle tus WhatsApp				
6. Que sea celoso/a				
7. Que te diga cómo vestir				
8. Que hable mal de tus amigos/as				
9. Que te pegue				
10. Que te haga llorar				
11. Que te mienta				

**ESCALA ESTEROTIPOS DE GÉNERO (ADJETIVOS Y ACCIONES)**

Señala (con una cruz) según consideres que los siguientes **adjetivos (y acciones) son más propios del sexo masculino, femenino o de ambos sexos**

Adjetivos	Masculino	Femenino	Ambos sexos
1. Sensible			
2. Calculador/a			
3. Expresivo/a			
4. Científico/a			
5. Inexpresivo/a			
6. Líder			
7. Sexualmente activo/a			
8. Maltratador/a			
9. Físicamente fuerte			
10. Débil			
11. Coqueto/a			
12. Cariñoso/a			
13. Dulce			
14. Luchador/a			
15. Limpio/a			
16. Sumiso/a			
17. Amable			
18. Valiente			
19. Miedoso/a			
20. Obediente			
21. Agresivo/a			
22. Dominante			

Acciones	de Chicos	de Chicas	Ambos sexos
1. Llevar los hijos a la escuela			
2. Ir al gimnasio			
3. Hacer la compra			
4. Salir de fiesta			
5. Ir al cine			
6. Beber alcohol			
7. Trabajar en una empresa			
8. Hacer la colada			
9. Calentar el biberón			
10. Cambiar pañales			
11. Barrer la casa			
12. Hacer la comida			
13. Ver la televisión			
14. Hacer la cama			
15. Conducir un coche/moto			

**ESCALA DE AMOR DE PAREJA IDEAL**

Señala con una cruz según el grado en que consideres que cada una de las siguientes palabras sirve para reflejar tu forma de ver el amor en una relación de pareja.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Compartir					
2. Afecto					
3. Sinceridad					
4. Comunicación					
5. Control					
6. Celos					
7. Romanticismo					
8. Dependencia					
9. Sexo					
10. Insultos					
11. Coerción					
12. Respeto					
13. Aceptación del otro					
14. Pasión					

**ESCALA RECONOCIMIENTO DEL MALTRATO**

En una relación de pareja, indica en qué grado estás de acuerdo con que las siguientes conductas sean una forma de maltrato

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parte de acuerdo y parte en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

**Es una forma de maltrato:**

1. Pegar a la pareja	1	2	3	4	5
2. Prohibir a la pareja hacer cosas	1	2	3	4	5
3. Vigilar qué hace la pareja	1	2	3	4	5
4. Insultar a la pareja	1	2	3	4	5
5. Pellizcar a la pareja	1	2	3	4	5
6. Criticar su aspecto físico	1	2	3	4	5
7. Criticar sus creencias	1	2	3	4	5
8. Decirle cómo se tiene que vestir	1	2	3	4	5
9. Controlar su teléfono móvil	1	2	3	4	5
10. Hablar mal sobre la pareja	1	2	3	4	5
11. Decirle con quién tiene que salir	1	2	3	4	5
12. Controlar qué está haciendo en cada momento	1	2	3	4	5

