

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ÁREA DE PSICOLOGÍA SOCIAL



**VIOLENCIA VIRTUAL Y AJUSTE
PSICOSOCIAL EN LA ADOLESCENCIA DESDE
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

María Muñoz Rivas

Dirigida por:

Dra. Amapola Povedano Díaz

Dra. M^a Carmen Monreal Gimeno

Dr. David Moreno Ruiz

SEVILLA, 2016

Diseño de la portada: Sonia Gómez Borrego, publicista.

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación I+D+I PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

*A mi abuelo Ricardo, mi ángel en el cielo.
A mi madre Asunción, mi ángel en la tierra.
A Martín, mi ángel.*

A Manuel, por el regalo más grande.

...”No se nace mujer, llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino.”...

El segundo sexo

Simone de Beauvoir, (1949)

...“Así que el rol de realidad real, genuina y no adulterada ha quedado en manos de la proximidad virtual, y cualquier otro candidato que aspire a acceder al estatus de realidad deberá medirse según sus parámetros.”...

Amor líquido

Zygmunt Bauman, (2005)

Agradecimientos

La realización de una tesis doctoral, exige indudablemente tener que leer los trabajos doctorales que han publicado otras personas. En ese momento, siempre me detengo en la página donde, con una o dos frases, se condensa y personaliza años de dedicación y esfuerzo. Esas dedicatorias casi siempre van dirigidas a familiares cercanos, presentes o ya no, en la vida del/la doctorando/a. Creo que escribir esas palabras es una agradable sensación de compañía que te devuelve a “la tierra” después de sentir la soledad y la incompreensión del “resto del universo” a la que, por momentos, te lleva esta aventura académica.

Esa toma de conciencia que aparece al finalizar el trabajo, es un camino sin retorno que te ayuda a descubrir cuánto tienes que agradecer a tanta gente. Por ello, aprovecho estas primeras líneas para resumir la gratitud y reconocimiento que siento hacia todas las personas que han estado presentes durante esta etapa, haciendo posible que hoy, por fin, esté escribiendo estas palabras.

Desde el ámbito académico, tengo que darles las gracias a mis directoras y director de tesis, Amapola Povedano, M^a Carmen Monreal y David Moreno. Por su dedicación y sobre todo paciencia. Dicen que siempre hay que rodearse de los/las mejores para llegar a serlo, en este caso creo haberlo

conseguido, quizás no ser la mejor, pero si rodearme de quienes lo son. Por eso tengo que reconocer a Juan Evaristo su espectacular trabajo con los análisis estadísticos de la investigación y lidiando con el aluvión de emails repletos de dudas. Y por supuesto agradecer a D. Gonzalo Musitu su impagable presencia en este proyecto. Ha sido y es ejemplo para toda una generación de investigadores e investigadoras del ámbito social. Cada uno de sus consejos hay que guardarlos como *oro en paño*.

Agradecer también a mi compañera de viaje Pepa Cuesta el haberme acompañado infinitas veces en la desesperación, la frustración y el desapego unidos a una tesis doctoral. Eso nos llevó a la otra parte del mundo para coger fuerzas, regresar y ponerlo todo *¡patas arriba!*

Ya a nivel personal, dar las gracias a Manuel por su compañía, su amor incondicional, su solidaridad, su respeto y su apoyo. Los afectados colaterales de una tesis doctoral casi siempre quedan en el olvido, pero son los pilares fundamentales para seguir en pié, respirar y caminar hacia la meta. Él ha sido mi pilar. Gracias por regalarme lo más hermoso, mi propia familia. Y le debo tantos planes anulados que tendría que vivir dos veces para pagárselos.

Darle las gracias, por supuesto, a mi madre del alma, aunque sé que dedicarle este trabajo nunca será suficiente comparado con lo que ella me ha dedicado.

Finalmente pero no menos importante, agradecer a todas y cada una de las personas involucradas en el proyecto I+D+I “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica” por hacer esto posible. Gracias.

María Muñiz Rivas

En el presente documento se ha cuidado con especial interés la redacción, utilizando un lenguaje no sexista. Sin embargo, para facilitar la comprensión a la persona lectora, se ha optado por el masculino genérico sólo en aquellos casos en los que no ha sido posible sustituirlo por una alternativa inclusiva de ambos géneros.

Tabla de Contenido

Parte teórica

VIOLENCIA VIRTUAL Y AJUSTE PSICOSOCIAL EN LA ADOLESCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO.

Presentación.....	23
-------------------	----

Capítulo 1: La Adolescencia.

Introducción.....	29
1.1.¿Qué es la adolescencia? La adolescencia en la investigación científica	33
1.2.Modelos teóricos generales	37
1.3.Factores de desarrollo del género en la adolescencia	44
1.3.1. Cambios biológicos, morfológicos y hormonales	45
1.3.2. Estereotipos de género, perjuicio, sexismo y discriminación.....	47
1.4.Teorías sobre la socialización de género	61
1.4.1. Teoría sociocognitiva.....	62
1.4.2. Teoría de las dos culturas.....	63
1.5. La socialización de género en la adolescencia	64
1.5.1. La familia	66
1.5.2. La escuela.....	71
1.5.3. Los iguales	75
1.5.4. La comunidad.....	80
1.5.5. Las tecnologías de la información y la comunicación.....	84

Capítulo 2: Adolescencia y Violencia de pareja en entornos no virtuales.

Introducción.....	93
2.1. A tener en cuenta: La violencia contra la mujer y la violencia de género	97
2.2. Las relaciones de pareja en la adolescencia. Consideraciones previas	101
2.3. ¿Qué es la violencia de pareja en la adolescencia?: Bidireccionalidad y violencia de género.	105
2.3.1. Tipología y clasificación de la violencia de género	114
2.3.2. Ciclo de la violencia de género	124
2.4. Teorías explicativas de la violencia de género en la adolescencia.....	129
2.4.1. Teoría Biológica o Etológica	130
2.4.2. Teoría Generacional y Teoría del aprendizaje social.....	132
2.4.3. Teoría Sistémica.....	134
2.4.4. Teoría de Género o Feminista.....	135
2.4.5. Teoría o Modelo Ecológico.....	138
2.5. Variables psicosociales relacionadas con la adolescencia y la violencia de pareja: Agresores y víctimas	143
2.5.1. Factores individuales, familiares y escolares relacionados con la violencia de pareja en la adolescencia.....	147
- Factores individuales	148
- Factores familiares	158
- Factores escolares	162

Capítulo 3: Adolescencia y Violencia de pareja en entornos virtuales.

Introducción.....	167
3.1. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Consideraciones previas	168
3.2. Adolescencia y violencia en entornos virtuales.....	171
3.3. La comunicación online en la adolescencia	174
3.3.1. Las redes sociales virtuales	182
- Redes sociales virtuales y género	188
3.4. ¿Qué es la violencia virtual?.....	195
3.5. ¿Qué es la violencia de género virtual?	204
3.5.1. Características y tipologías de la violencia virtual y la violencia de género online: el Ciberacoso.....	209
- Cyberbullying	214
- Networkmobbing	215
- Sexting	216
- Grooming	219
3.6. La dependencia a Internet y las redes sociales virtuales	223
3.6.1 Uso, abuso, adicción y dependencia	225
3.6.2 Tipología de la dependencia a Internet.....	234
- Fomo	235
- Nomofobia	236
3.6.3. La dependencia a Internet en función del género	238
3.6.4. La dependencia a Internet y la violencia virtual.....	241
3.7. Violencia de género online y offline: percepción y prevalencia de la problemática en la adolescencia	246
3.7.3. Percepción de la violencia de género en la adolescencia	248

3.7.4. Prevalencia de la violencia de género online y offline en la adolescencia.....	257
--	-----

Parte Empírica

Capítulo 4. Método

4.1. Objetivos de la Investigación	268
4.2. Principales variables del estudio.....	268
4.3. Objetivo General.....	269
4.3.1. Objetivos específicos	270
4.4. Hipótesis de partida	271
4.4.1. Hipótesis específicas.....	272
4.5. Universo y Muestra	274
4.6. Instrumentos	281
4.7. Procedimiento.....	305

Capítulo 5. Resultados de la Investigación

5.1. Análisis de resultados... ..	309
5.1.1 Análisis de Correlaciones	312
- Relación entre la violencia de pareja online, la violencia de pareja offline y las variables individuales en función del género.....	313

- Relación entre la violencia de pareja online, la violencia de pareja offline y las variables escolares en función del género318
- Relación entre la violencia de pareja online, la violencia de pareja offline y las variables familiares en función del género322
- Relación entre la victimización de pareja online, la victimización de pareja offline y las variables individuales en función del género.....325
- Relación entre la victimización de pareja online, la victimización de pareja offline y las variables escolares en función del género.....330
- Relación entre la victimización de pareja online, la victimización de pareja offline y las variables familiares en función del género.....333
- Relación entre la violencia de pareja online y offline y la victimización de pareja online y offline en función del género.....338

- 5.1.2 Análisis de conglomerados, K-medias y análisis discriminantes343
- Análisis de la violencia de pareja online...346
 - Análisis de la violencia de pareja offline...354
 - Análisis de la victimización de pareja online.....363
 - Análisis de la victimización de pareja offline372

-	Tabla resumen de los Discriminantes para la violencia de pareja online-offline y la victimización de pareja online-offline.....	381
5.1.3	Análisis Univariante y Multivariante de la varianza: ANOVAS y MANOVAS para la violencia y la victimización de pareja online y offline en función del género	383
-	Diferencias significativas para la violencia de pareja online	384
-	Diferencias significativas para la violencia de pareja offline.....	387
-	Diferencias significativas para la victimización de pareja online	391
-	Diferencias significativas para la victimización de pareja offline.....	395
5.1.4.	Efectos de las interacciones principales.....	403
-	Efecto de la Soledad en la victimización de pareja offline en función del género.....	403
-	Efecto de la Cohesión familiar en la victimización de pareja offline en función del género.....	405
-	Efecto del Conflicto familiar en la victimización de pareja offline en función del género.....	407
-	Efecto de la Implicación escolar en la victimización de pareja offline en función del género.....	410
-	Efecto de la Afiliación escolar en la victimización de pareja offline en función del género.....	412

- Efecto de la Ayuda del profesor en la victimización de pareja offline en función del género.....415
- Efecto de la Dependencia en la victimización de pareja offline en función del género.....417

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones.

6.1. Discusión de Resultados	421
6.1.1. Relación entre la violencia de pareja online y la violencia de pareja offline en la adolescencia	422
6.1.2. Bidireccionalidad de la violencia de pareja y la victimización en la adolescencia	427
6.1.3. Violencia de pareja y victimización online y offline: Factores relacionados.....	431
- Ámbito individual.....	432
- Ámbito escolar.....	436
- Ámbito familiar	437
- Factores deshinibidores o de riesgo.....	439
- Factores inhibidores o de protección	447
6.1.4. Las diferencias de género.....	451
6.2. Conclusiones.....	458
- Ámbito individual.....	460
- Ámbito escolar.....	461
- Ámbito familiar	461
- Ámbito online/offline	462
6.3. Cuestiones finales	465
6.4. Limitaciones y Propuestas para el futuro	467

Referencias bibliográficas	471
Índice de tablas, gráficos y dibujos	537
Anexos	553
- Análisis factorial exploratorio y confirmatorio de la escala e-vpa	554
- Análisis factorial exploratorio de la escala e-soc32	558

Presentación

En la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación y el uso de Internet han permitido y facilitado la creación de vínculos entre las personas en casi todas las partes del mundo. Este hecho es relevante prácticamente a cualquier edad, pero particularmente para la adolescencia. Los chicos y las chicas adolescentes de hoy, por las características propias del periodo evolutivo en el que se hayan, hacen uso de las conductas de socialización que internet promueve de una manera cotidiana, naturalizando las interacciones establecidas en el espacio virtual de la misma forma que lo hacen con las no virtuales.

En este sentido, parece que en el contexto online, las barreras de tiempo y espacio que ha caracterizado a la comunicación offline, se difuminan, se diluyen, flexibilizándose las relaciones interpersonales, haciéndolas en ocasiones, más breves e intensas. Estas *nuevas* formas de relacionarse derivan, sin duda, de las preexistentes en el ámbito clásico de interacción, son adaptadas al contexto virtual y viceversa.

Por ello, todavía en la actualidad la presencia de estereotipos de género online, al igual que offline, es todavía muy alta y, por tanto, las relaciones en este espacio parecen reforzar los modelos de género que chicos y chicas aprenden en otros

contextos como la familia, la escuela, los iguales, la comunidad, los medios de comunicación incluyendo la publicidad y que se repiten en sus relaciones afectivas. Estos estereotipos, actitudes y mitos sobre el amor romántico y las relaciones de noviazgo se asocian con la violencia contra la mujer y contribuyen, sin duda, a mantener el vínculo violento.

El problema de la violencia y especialmente el de la violencia contra las mujeres ha sido objeto de estudio desde los orígenes de la psicología. La investigación científica sugiere que existen factores de ajuste psicosocial que actúan de forma diferenciada entre hombres y mujeres, desde la infancia hasta la adultez, en el aprendizaje de los roles de género relacionados con modelos de respuesta violentas y no violentas con sus iguales. Estas respuestas se producen y reproducen tanto en el ámbito virtual como en el no virtual, generando en el agresor la posibilidad de utilizar las tecnologías de la información y comunicación para lograr el aislamiento, el control, la desvalorización y conseguir su objetivo de dominación sobre la víctima en cualquier espacio de interacción.

En función de lo expuesto, y para conocimiento de la persona lectora de este trabajo de investigación, se contempla la importancia que tiene hoy en día el estudio de las variables psicosociales que pueden ejercer como inhibidores o desinhibidores en este tipo de violencia en la adolescencia, especialmente la ejercida en el ámbito online. A partir de las

cuales se plantea la presente tesis doctoral “*Violencia Virtual y Ajuste Psicosocial en la Adolescencia desde la Perspectiva de Género*”. Y así se sugiere como objetivo principal.

Por tanto, en este estudio comenzaremos el *apartado teórico* conceptualizando la adolescencia e identificando los diferentes agentes de socialización, así como las características propias de las relaciones de género en esta etapa vital. Posteriormente se introduce la violencia de género desde el contexto no virtual, describiendo sus particularidades y especificidades especialmente en las relaciones de pareja en los chicos y las chicas adolescentes. A continuación, se incluyen las variables psicosociales contempladas en la investigación, el conocimiento de estos factores, puede contribuir al diseño de futuros procedimientos de intervención que ayuden a cambiar esos modelos de pensamiento y prevenir así la violencia. Después, nos situamos en el espacio online para operacionalizar la violencia desde este ámbito, descubriendo los distintos tipos que se consideran en la actualidad y caracterizando a los mismos, para finalmente conocer la prevalencia de este comportamiento en la adolescencia.

Por su parte en el apartado dedicado a la *investigación*, nos centramos previamente en la formulación de objetivos específicos e hipótesis de partida para continuar con la descripción metodológica de la muestra e instrumentos seleccionados. Mostramos posteriormente los análisis

estadísticos llevados a cabo así como los resultados de los mismos. En último lugar, se presenta la discusión sobre los principales resultados logrados analizando la relación con los hallados en otros estudios, junto con las conclusiones que se desprenden de ellos. Finalizamos la presente investigación con las cuestiones finales reflexionando sobre el alcance de lo obtenido, asumiendo a continuación las limitaciones de este trabajo para terminar con las propuestas de futuro.

**VIOLENCIA VIRTUAL Y AJUSTE
PSICOSOCIAL EN LA ADOLESCENCIA
DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Parte Teórica

Capítulo 1: La Adolescencia

La adolescencia constituye un importante periodo de cambio en el curso del desarrollo humano que se ha calificado como una transición vital, puesto que implica el paso progresivo de la infancia a la edad adulta. (Jiménez, 2013; Ramos-Corpas, 2008). Su inicio viene marcado por la heterogeneidad y la intensidad de los cambios en su desarrollo tanto biológico y psicológico como social. A primera vista, la señal más característica de la llegada de la adolescencia es la relacionada con los acontecimientos biológicos, es decir, cambios físicos asociados a la pubertad que transforman el cuerpo infantil en cuerpo adulto. Sin embargo, su final se encuentra más desdibujado ya que se basa principalmente en acontecimientos sociales y, por ello, varía mucho de unas sociedades a otras y de unas etapas históricas a otras (Jiménez, 2013).

La adolescencia como etapa vital y su duración, están determinadas por condicionamientos y construcciones culturales que relativizan el esquema *universal* del desarrollo humano. En este ámbito es imprescindible destacar las aportaciones de la célebre antropóloga Margaret Mead, cuyos trabajos consiguieron evidenciar, sin negar los mecanismos biológicos fundamentales en la maduración física, que los procesos observados sobre la adolescencia en las culturas occidentales, no existían en todas las sociedades humanas y cuyos conocimientos

sobre este periodo contribuyeron a evaluar la influencia de la cultura en el desarrollo de cada persona (Mead, 1949; 1954). Por tanto, una de las claves de la aproximación antropológica a la adolescencia es, sin duda considerarla como una construcción cultural.

En este sentido y siguiendo a Feixa (1996), se parte de la premisa de que todas las personas experimentan a lo largo de su vida un desarrollo fisiológico y mental determinado por su biología, y al mismo tiempo, todas las culturas dividen el curso de la vida en etapas a los que atribuyen unas características específicas, lo que sirve para categorizar y normativizar el comportamiento de la persona en cada periodo. Pero las formas en que estas etapas, categorías y normas se especifican culturalmente son muy variadas (San Román, 1989). Es decir, si no son universales las fases en que se divide el ciclo vital mucho menos lo son los contenidos culturales que se atribuyen a cada periodo.

Así, se pretende señalar desde esta investigación que la adolescencia no es solamente un producto del/la adolescente, sino un producto social, el producto, sobre todo, de sus adultos. Conocer al adolescente desde la cultura occidental, significa tener presente que una parte de la realidad a conocer está en cómo las personas adultas perciben esta etapa (Funes, 2004). Una investigación sobre *la realidad* de los chicos y chicas adolescentes necesita necesariamente conocer como son vistos,

interpretados y vividos por las personas adultas. De esta manera se debe destacar que las relaciones con las personas adultas que les rodean y las vivencias derivadas de esta relación, son buena parte de lo que son como adolescentes y de lo que la sociedad considera como el *ser adolescente*.

Al definir la adolescencia a nivel etario, elemento esencial para caracterizar dicha etapa, diversos autores describen este periodo como una fase de ajustes y cambios en el desarrollo entre los 12 y los 20 años (Frydenberg, 1997; Palmonari, 1993). Este periodo de tiempo suele dividirse en la *primera adolescencia* (12-14 años), la *adolescencia media* (15-17 años) y la *adolescencia tardía* (18-20 años). En la primera etapa se producirían la mayoría de los cambios físicos y biológicos, en la segunda etapa, los cambios de estado de ánimo y la implicación en conductas de riesgo serían protagonistas, y la tercera etapa, de reafirmación identitaria y personal. Esta última, como el *ser adulto* se estaría alargando en los últimos años ya que los chicos y las chicas jóvenes permanecen más tiempo en el hogar familiar (Ramos-Corpas, 2008), debido a diversos factores como pueden ser socioeconómicos o culturales.

Aun así, no debe confundirse la edad como *ciclo vital* (que define los *grados de edad* por los cuales han de pasar todos los individuos de una cultura) con la edad como *generación* (que agrupa a los individuos según las relaciones que mantienen con sus ascendientes y sus descendientes y según la conciencia que

tienen de pertenecer a una generación en concreto) (Feixa, 1996). Además, es oportuno distinguir la edad como *condición social* (que asigna una serie de estatus y de roles desiguales a las personas) y la edad como *imagen cultural* (que atribuye un conjunto de valores, estereotipos y significados a los mismos) como en el caso de la adolescencia.

En nuestra sociedad, la prolongación de la etapa de educación formal y el retraso del momento de adquisición de la autonomía personal y por tanto la dependencia familiar, han dado lugar a una condición social concreta (Funes, 1990, Ramos-Corpas, 2008). Es decir, la adolescencia considerada como una realidad en una cultura determinada, formando parte de un sistema social específico (Antona, Madrid & Aláez, 2003), y como tal hay que estudiarla, teniendo en cuenta las características definidas de su contexto de referencia. Es por ello que la adolescencia se ha considerado y se considera una de las etapas fundamentales en la vida de las personas.

En este capítulo titulado “La Adolescencia”, se analizarán distintas perspectivas teóricas que reflexionan sobre el desarrollo en esta etapa y nos adentraremos en los factores de desarrollo y socialización del chico y la chica adolescente, haciendo especial hincapié en los denominados nuevos entornos de socialización basados en la interacción online o virtual. Todo ello bajo el prisma del género, pilar fundamental en el presente trabajo de investigación.

1.1. ¿Qué es la adolescencia? La adolescencia en la investigación científica.

El concepto de adolescencia y su carga simbólica corresponden a una construcción social y cultural concreta que, a través de los distintos periodos históricos y las diferentes transformaciones sociales, ha ido variando su significado y delimitación. Así lo enunciaba Bourdieu (2000) en relación a la construcción y contraposición de determinadas etapas vitales: «la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos» (Bourdieu, 2000:164). Históricamente hablando, el estudio y análisis de la adolescencia le pertenecía a la psicología, dejando a otras disciplinas de las Ciencias Sociales y las Humanidades como la sociología, la antropología social y cultural, la historia o la educación, el constructo *juventud*; (Bajoit, 2003, Varela, 2012). Sin embargo, a menudo, tienden a usarse indistintamente entre sí, la misma utilización de las categorías de adolescencia y juventud, especialmente en el ámbito de la psicología (Dávila, 2004), y así se contempla en la presente investigación.

Para poder delimitar la adolescencia desde diferentes perspectivas teóricas es necesario tener en cuenta una gran heterogeneidad de características, peculiaridades y fundamentos de diversa índole, que engloban las transformaciones producidas tanto a nivel físico y cognitivo, como identitarias,

socio-culturales o morales. Tradicionalmente, para algunos autores, la adolescencia se ha considerado como un periodo conflictivo, egocéntrico y de oposición a las normas establecidas (Blos, 1962; Freud, 1946; 1958). Esta visión “catastrofista” de la adolescencia no es compartida por investigaciones posteriores que afirman que dichas características dependen de los contextos específicos, y los criterios utilizados para medir dichos valores (Links, 1983; Muñoz, 2000).

Es por ello necesario considerar además de las teorías basadas en la psicología general, y en sus ramas de psicología social, clínica y educacional, las posturas planteadas desde la antropología, que supone en cierta medida una oposición frente a estas visiones. Antropólogas culturalistas como Ruth Benedict (1934) o la ya mencionada Margaret Mead (1939), tras estudiar durante un largo periodo de tiempo la adolescencia en sus destinos etnográficos Samoa y Nueva Guinea, respectivamente, ya consideraron que la conducta del chico y la chica adolescente dependía más de las características culturales de su entorno que de factores biológicos. Poniendo en cuestión, de esta manera, el cliché de la adolescencia como periodo tormentoso (Muñoz, 2000).

Más recientemente, en nuestro país, numerosos antropólogos y antropólogas también plantean que la antropología, disciplina acostumbrada a trabajar con “el otro”, está preparada para proponer y asumir el reto de *deconstruir* esa idea de que las

etapas infancia/adolescencia/adulthood/vejez sean un hecho natural y universal (Martínez, 2011; Téllez, 2013). Puesto que, contemplar la diversidad, desde la perspectiva de la antropología, y la relevancia otorgada a los contextos concretos en el estudio de la adolescencia, complican la asunción de la universalización del desarrollo de la niñez a la adultez (Jociles, Franzé & Poveda, 2011; Téllez, 2013).

De esta manera, teniendo en cuenta el enfoque que ha ofrecido y ofrece la antropología, y poniendo en cuestión la existencia de patrones universalistas de desarrollo y evolución de la conducta humana, se plantean las diferencias en el comportamiento adolescente en distintas sociedades valorando su marco socio-cultural, en relación a la continuidad o constancia del propio desarrollo y las diferentes etapas establecidas. Es decir, en las sociedades donde la llegada a la adultez no se encuentra dividida en etapas separadas, el/la púber tiende a sufrir muchos menos conflictos o ansiedades, ya que no existiría intermitencia entre los roles infantiles y adultos (Muñoz, 2000). En cambio, en las sociedades occidentales existe un desarrollo discontinuo y, por tanto, se modifican comportamientos y creencias. Por ello, las conclusiones generales acerca de los chicos y las chicas adolescentes deberían formularse dentro de un contexto sociocultural concreto ya que las características que definen a la adolescencia son producto de una época determinada y un entorno familiar y social específicos (Mead, 1974).

Pero si contemplamos la etapa que nos ocupa, como tal, la mayor parte de las investigaciones científicas consideran que la adolescencia es un periodo de grandes cambios vitales. Moffitt (1993) hace hincapié en el hecho de que en la adolescencia se produce un “salto” madurativo. Se describe como un momento complejo en la vida de la persona ya que el chico o la chica adolescente está viviendo un proceso de cambio hacia su madurez personal, en el cual se produce un reajuste social y una “crisis identitaria” (Erikson, 1968). Al mismo tiempo, esa transición provocará cambios en las relaciones con su entorno. Por ejemplo, en nuestra sociedad en el ámbito escolar la adolescencia coincide con el cambio de la escuela primaria a la secundaria que en muchas ocasiones implica la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional, jugando así un papel decisivo para su definición (Musitu, Buelga, Lila & Cava 2001; Varela, 2012). Esta perspectiva ha sido reemplazada por otra que conceptúa la adolescencia como un período de desarrollo positivo donde no por ello se puede sostener en absoluto la imagen de la adolescencia como un periodo de dificultades generalizadas, durante el cual la persona se debe enfrentar a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Compas, Hinden & Gerhardt, 1995; Pertegal, 2014; Ramos-Corpas 2008).

En las últimas décadas, otros autores coinciden en que las diversas interpretaciones sobre el periodo de la adolescencia se

pueden resumir en tres principalmente (Compas et al. 1995): (1) *los modelos biopsicosociales*, que consideran que el desarrollo del individuo se da en diversos niveles simultáneamente. (2) *La ciencia del comportamiento en el desarrollo*, que señala la necesidad de un acercamiento interdisciplinario al estudio del desarrollo adolescente (Jessor, 1991; 1993). (3) *Los modelos de ajuste persona-contexto*, donde delimitan el desarrollo en la adolescencia como una función de ajuste entre las características del sujeto y del entorno ambiental (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan & Reuman, 1993).

En este trabajo de investigación se desarrollan estas visiones exponiendo unas breves referencias también de otros modelos como *la perspectiva del desarrollo y ciclo vital*, *el modelo sistémico* o *el modelo ecológico*, que nos ofrecen un marco teórico más relevante.

1.2. Modelos Teóricos Generales

Modelos Biopsicosociales. Esta visión considera que el desarrollo y el comportamiento humano se extienden simultáneamente en los niveles biológicos, psicológicos y sociales. La madurez física y biológica, incluyendo el desarrollo del cerebro, continúa también en el período de la adolescencia. (Brooks-Gunn & Reiter, 1990). Además, los procesos cognitivos como la resolución de problemas, la capacidad lingüística y las

habilidades espacio-visuales, también se desarrollan durante esta etapa (Harter, 1990; Keating 1990). Se contempla la relación entre maduración puberal y conducta cognitivo-emocional, así como las relaciones sociales, la relevancia del contexto y sus transformaciones y los roles socialmente definidos que debe desempeñar en su entorno. El reconocimiento de la interrelación entre estos aspectos del desarrollo, es precisamente lo que caracteriza a estos modelos. (Compas et al. 1995; Ramírez, 2007; Ramos-Corpas, 2008; Varela, 2012).

Ciencia del Comportamiento en el Desarrollo. Con esta visión se produce el cese de la utilización y consideración de los modelos psicológicos tradicionales (Jessor 1993). Este modelo aboga por la integración de las diferentes disciplinas científicas sociales tradicionales como la sociología, la antropología, la criminología, la psicología o la educación, para el estudio de la adolescencia. Se señala pues la necesidad de un acercamiento interdisciplinario al estudio del desarrollo adolescente. Integrándose además tanto la investigación básica como la aplicada. La Ciencia del Comportamiento en el Desarrollo también considera central la interrelación e interdependencia entre los diferentes contextos de relación del/la adolescente, teniendo en cuenta tanto los resultados de las conductas establecidas socialmente como saludables o beneficiosas como las menos favorables (violencia, consumo de drogas...) (Jessor,

Donovan & Costa, 1991; Ramírez, 2007; Ramos- Corpas, 2008; Varela 2012).

Modelos de Ajuste Persona-Contexto, estos modelos nacen de la visión del desarrollo del/la adolescente como una relación de ajuste entre las características concretas del individuo y del contexto donde se desarrolla (Eccles & Midgley, 1989; Eccles, et al. 1993; Lerner, 1985; Lerner & Tubman, 1989; Ramírez 2007; Windle & Lerner, 1986;). El entorno del chico y la chica adolescente ayuda en su desarrollo individual mediante el *feedback* que proporcionan, como consecuencia de sus interacciones. La calidad de esta retroalimentación dependería del grado de ajuste entre las características del individuo y las expectativas, valores y preferencias del contexto social (Ramos-Corpas, 2008). El desarrollo sería negativo o dificultoso si existiese desajuste entre las necesidades y las oportunidades que les proporcionan sus contextos sociales a los/las adolescentes (Compas et al. 1995; Eccles et al. 1993; Ramírez, 2007).

Perspectiva del Desarrollo y Ciclo Vital. La adolescencia también se ha investigado desde dos amplias perspectivas: la del desarrollo y la del ciclo vital (Frydenberg, 1997). La primera, hace hincapié en la adolescencia y su relación con el contexto familiar. Estudia la madurez individual, los conflictos y la

identificación personal. Además, se centra en la evolución de aspectos como el biológico, el cognitivo, el psicológico y el social. Esta perspectiva también se caracteriza por la importancia de la edad y este hecho ha sido considerado por algunos autores una forma limitada y sesgada de estudiar la adolescencia. (Petersen & Ebata, 1984; Poole, 1983; Ramírez, 2007; Varela, 2012). La segunda perspectiva, la perspectiva del ciclo vital, se caracteriza por considerar el desarrollo como un proceso dinámico y permanente en el que, como principio general, no se asume ningún estado de madurez concreto a alcanzar (Baltes, Rease & Lipsitt 1980; Ramírez, 2007). La edad, a diferencia de la Perspectiva del Desarrollo, no se considerada una variable relevante, sino más bien contextualizadora ya que el proceso de crecimiento psicológico es un continuo.

Modelo Sistémico del Desarrollo. Esta perspectiva advierte que lo relevante en un sistema no son los elementos que lo conforman sino las relaciones que existen entre ellos (Bertalanffy, 1968). Los chicos y las chicas adolescentes desde esta visión, son sistemas dinámicos, flexibles y complejos. Esta complejidad se ha de comprender como la posibilidad de distinguir elementos que están organizados e interrelacionados entre sí, que sería muy difícil caracterizarlos de manera aislada. La importancia de esta relación, recaba en su organización,

mantenerla comporta una dinámica interna (Varela, 2012). Además esta organización y por ende el sistema es abierto, ya que permanece y evolucionan gracias al feedback del contexto donde se desarrolla el sujeto. Se pueden dar muchos ejemplos de sistema (Perinat, 2007), por ejemplo un adolescente, una familia, una clase escolar, pueden asimismo considerarse como sistemas abiertos.

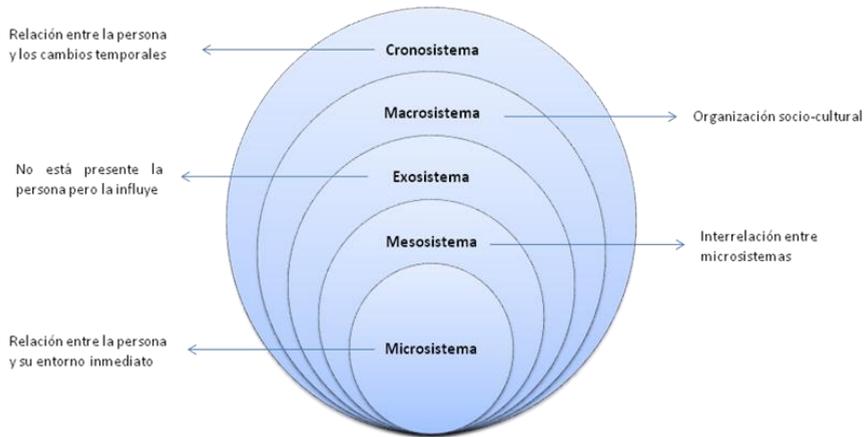
Modelo Ecológico del Desarrollo Humano. El modelo teorizado por Bronfenbrenner (1979), permite entender la influencia tan relevante que ejerce el entorno donde se desarrolla el sujeto para su propio desarrollo. Propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana basada en la teoría de sistemas. Esta visión entiende el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras concéntricas interrelacionadas y organizadas en diferentes niveles de proximidad al sujeto. Así son considerados tanto aspectos físicos, biológicos y psicológicos, como sociales, etnoculturales, económicos y políticos. Esta visión, como señalan Bubolz y Sontag (1993), llegaría definitivamente a las ciencias sociales cuando los científicos sociales comenzaron a reconocer la utilidad de los principios ecológicos para comprender y explicar la organización social humana (Gracia & Musitu, 2000).

La clave de este modelo explicativo del desarrollo humano, reside sin duda en la interrelación y la retroalimentación que existe entre los diferentes ambientes y el propio sujeto, poniendo énfasis en dicho feedback entre sistemas y contextos identificando los recursos y fortalezas que pueden darse en esta relación bidireccional en cada uno de los sistemas, desde los más próximos a los más distantes. Bronfenbrenner (1987) hace hincapié en que la capacidad de conformación de cualquiera de los sistemas depende de la existencia de las interrelaciones sociales entre este y los otros. Todos los niveles del modelo ecológico dependen unos de otros y, por ende, es necesaria la participación y la comunicación conjunta de los diferentes contextos. Además, como señala Villalba (2004), la perspectiva ecológica también incluye el mundo interior de los sujetos y la identificación de sus capacidades de autocuidado, autodirección, autoeficacia, autocontrol y autoestima.

Para Bronfenbrenner (1979), existen cuatro tipos de sistemas que guardan una relación inclusiva entre sí: el microsistema, que es el más próximo al sujeto comprendiendo las relaciones entre la persona y su entorno más inmediato, como es la familia y la escuela. El mesosistema, sería la interrelación entre microsistemas (relaciones familia-escuela, por ejemplo). El exosistema, compuesto por las estructuras sociales donde la persona no está presente pero es influida por ellas como por ejemplo el mundo laboral, la comunidad, las redes de relaciones

sociales, la distribución de bienes y servicios. Y el macrosistema, que representa los valores culturales, el sistema de creencias o los sucesos históricos. De esta manera, el sujeto crece y se adapta a través de intercambios con su ambiente más inmediato, la familia y ambientes más distantes como la escuela, la comunidad o la sociedad, organizados en estructuras concéntricas (micro, meso, exo y macrosistema) (Palacios & Rodrigo, 1998; Ripoll 1988; Varela, 2012; Villalba, 1993). En la actualidad, se propone el cronosistema, refiriéndose a la influencia entre el desarrollo de la persona y los cambios y continuidades en el tiempo que tienen lugar en los ambientes más inmediatos al sujeto (por ejemplo, las interacciones online).

Desde la perspectiva ecológica, se podría situar a la adolescencia en un momento de transición ecológica durante la cual se produce una modificación de la posición de una persona en el ambiente ecológico como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez (Ramos-Corpas, 2008). Mediante esta visión, el chico o la chica adolescente se desarrolla adaptándose a través de la interacción con su contexto más inmediato o microsistemas (familia, escuela e iguales) y los ambientes más distantes tales como el trabajo de los padres o la sociedad en general (Palacios & Rodrigo, 2000).



Dibujo 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner. Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1979).

1.3. Factores de desarrollo del género en la adolescencia.

En el período comprendido entre la niñez intermedia y la adolescencia temprana es cuando tiene lugar el proceso de desarrollo más impactante del género, cuyo resultado es una adquisición más madura de la identidad sexual y de género (Povedano, 2013). En los diferentes contextos de socialización, que se tratará en profundidad en el próximo epígrafe, los jóvenes encuentran numerosas ocasiones para aprender a tipificar con precisión lo que se considera como propio del hombre y de la mujer en nuestra sociedad.

En la construcción de la identidad sexual y de género durante la infancia y la adolescencia, hay que tener en cuenta los diferentes

procesos biológicos, psicológicos y sociales, la forma en que interactúan y cómo condicionan e influyen, en mayor o menor medida, en el desarrollo del género de chicos y chicas (Fuertes, 1996). A continuación se analizan los principales factores biológicos que parecen influir de forma diferenciada al desarrollo del género de chicos y chicas adolescentes. Más adelante, se analiza la influencia del desarrollo de las actitudes, esquemas, prejuicios y sexismo que influyen en el desarrollo del género de los jóvenes.

1.3.1. Cambios biológicos, morfológicos y hormonales.

Debido a la importancia que la maduración pubescente tiene en el desarrollo del género en los adolescentes (Galambos, 2004), se presenta a continuación un resumen de los principales cambios morfológicos y hormonales que se producen a esta edad, así como otros datos de interés en la investigación generada en este ámbito.

En cuanto a los cambios morfológicos, cabe destacar un marcado aumento en el crecimiento del cuerpo que se distribuye asincrónicamente, empezando por las extremidades (manos y pies, brazos y piernas) y terminando por el tronco. Si bien este cambio corporal se produce en ambos sexos, la coordinación y sucesión del mismo es diferente para chicos y chicas. Así por

ejemplo, los primeros cambios visibles en el cuerpo masculino (agrandamiento de los órganos genitales), aparecen unos meses después del primer cambio corporal en la mujer (elevación y crecimiento del pecho).

Respecto a los cambios hormonales, antes de la maduración de los órganos sexuales internos, el organismo empieza a adquirir proporciones específicas, a producir según el sexo, la hormona luteinizante (LH) y las hormonas folículo estimulantes (FSH), lo cual tiene como consecuencia un crecimiento mayor de los ovarios en la mujer y de los testículos en el varón. Todo esto conlleva una mayor producción de hormonas sexuales (estrógenos y andrógenos) que en combinación con la LH y la FSH activan la producción y maduración de los óvulos y espermatozoides, así como el crecimiento y el mantenimiento de las características sexuales visibles (Povedano, 2012).

La influencia de los genes potencia la presencia de hormonas como la testosterona que puede tener un fuerte impacto en la conducta (Susman, 2006). El incremento de hormonas en la pubertad significa para algunas personas la activación reproductiva y de conductas típicas de género (Lippa, 2002; Udry, 2000). Cuando los adolescentes tienen sus cuerpos “repletos” de hormonas, muchas chicas desearían ser la mejor mujer posible y muchos chicos desearían ser los mejores hombres posibles. Así, muchos adolescentes demuestran un incremento de conductas estereotipadas de género durante este

periodo. Udry (2000) muestra a partir de un estudio que los niveles de andrógenos están relacionados con el incremento de actividad sexual en los chicos adolescentes, pero no en las chicas, que son más susceptibles de ser influenciadas por sus amistades.

De manera que, aunque la influencia de genes y hormonas es esencial en el desarrollo del género, Cleveland, Udry y Chantala (2001) observaron que el 25% de la varianza de las conductas y actitudes estereotipadas de género en los hombres y el 38% en las mujeres son atribuibles a influencias genéticas, pero que el restante 75% y 62% de la varianza se explica por influencias ambientales y medidas de error. Estos interesantes resultados sugieren que, aunque la biología tiene un papel fundamental, los estereotipos de género parecen ser factores relevantes cuando tratamos de explicar el desarrollo de género en la infancia y adolescencia.

1.3.2. Estereotipos de género, prejuicio, sexismo y discriminación.

La adquisición de los estereotipos de género ocurre progresivamente con el crecimiento y el desarrollo de los niños y niñas, de forma que con la madurez se distinguen con mayor precisión. Mientras que durante la niñez los estereotipos de

género son imprecisos y rígidos, al entrar en la etapa adolescente se adquiere paulatinamente un conocimiento más preciso de éstos. Este proceso tiene su origen en el conocimiento de la realidad, en la cual puede encontrarse cierta pluralidad en la forma de vivir el rol de género, y en las nuevas capacidades cognitivas de los jóvenes. Con la madurez cognitiva son capaces de tomar más distancia de la realidad perceptiva superficial, de generar un pensamiento más autónomo, crítico y proposicional y de relativizar de forma más amplia las características asignadas socialmente a los hombres y a las mujeres, comparados con los niños más pequeños.

De la investigación en Psicología Social sobre estereotipos, prejuicios y discriminación se infiere que los tres constructos forman parte de las actitudes. Así, estereotipos hacen referencia al componente cognitivo de las actitudes, el prejuicio al componente afectivo, y ambos se relacionan con el componente comportamental que se materializa en las *conductas discriminatorias* (Eagly y Chaiken, 1998; Fischbein y Ajzen, 1974). Eagly y Chaiken (1998) definen las actitudes como tendencias evaluativas positivas y negativas hacia un objeto, persona o grupo “objeto de actitud”, fundamentadas en unas determinadas creencias y que predisponen la conducta hacia la aproximación, ayuda, evitación, discriminación o rechazo de dichos objetos de actitud. A continuación, se analizarán, en primer lugar, los conceptos y el funcionamiento de estereotipos,

prejuicios y discriminación en general para, después, profundizar en los estereotipos, prejuicios y discriminación de género.

Los estereotipos, en general, pueden conceptualizarse como representaciones mentales, interconectadas, de creencias compartidas sobre grupos de personas o categorías sociales (Auster & Ohm, 2000; Hamilton, 1981; Tajfel, 1981). En otras palabras, los estereotipos son esquemas cognitivos sobre grupos de personas. La categorización que se realiza con los estereotipos cumple importantes funciones cognitivas en las personas como simplificar la información, comprender la compleja realidad social a través de atribuciones psicológicas, favorecer el desarrollo de una identidad social positiva o construir la conciencia de pertenencia e integración en un grupo social (Huici, 1984; Tajfel, 1981).

Desde la Psicología Social y siguiendo a Povedano, Muñiz, Cuesta y Musitu (2015), se han elaborado diferentes teorías explicativas sobre la adquisición, mantenimiento y cambio de los esquemas cognitivos, muchas de ellas, fundamentadas en la teoría cognitivo-evolutiva de Jean Piaget (1970). Desde un punto de vista evolutivo, los niños construyen la realidad a través de la interacción del sujeto con el medio externo, la cual se experimenta desde los primeros esquemas de acción instrumental, hasta las complejas relaciones lógicas del pensamiento formal (Piaget, 1974). Así, para entender cómo se

desarrollan los estereotipos en los niños y adolescentes es importante atender a los mecanismos que subyacen a los esquemas cognitivos y, en consecuencia, a los estereotipos a través de tres procesos: asimilación, acomodación y adaptación.

- *Asimilación:* Consiste esencialmente en la utilización de los contextos externos del niño para nutrir los esquemas cognitivos. El niño, en sus primeros años de vida, percibe la realidad a través de imágenes centradas en su actividad personal. Por lo tanto, la asimilación de la información sobre el mundo que rodea al niño es subjetiva y el mundo externo es confundido con la idea de sí mismo self.
- *Acomodación:* Con el desarrollo evolutivo, los esquemas cognitivos se multiplican y diferencian a través de la progresiva acomodación a la diversidad de la realidad. La acomodación es indisociable de la asimilación y asegura la delimitación gradual del ambiente externo y el self. Así, la asimilación cesa de incorporar información de la actividad personal y, a través del proceso de acomodación, establece, una red más ajustada de relaciones entre los esquemas asimilados y el mundo externo sobre los que se aplican esos esquemas. Mediante el proceso de acomodación el niño modifica el esquema e incorpora cambios en él.

En sus inicios, asimilación y acomodación son, evidentemente, opuestas una a la otra. La asimilación es conservadora y tiende a subordinar el medio ambiente al self, mientras que la acomodación es la fuente de cambios y subordina el self a las sucesivas limitaciones del medio ambiente. El equilibrio entre ambas funciones indisociables es lo que finalmente, lleva a los niños a la adaptación a la realidad en la que vive.

- *Adaptación:* Consiste en el desarrollo de las capacidades cognitivas y comportamentales del niño en función de su interacción con su medio externo. A través de la asimilación y la acomodación de los esquemas al medio, el niño desarrolla progresivamente capacidades cognitivas y conductuales que se materializan en las diferentes etapas de desarrollo: Motora-Sensorial (0-2 años), Pre-operacional (2-7 años), Concreta operacional (7-12 años), Formal-Operacional (12-15 años).

Desde un punto de vista social, el proceso de adaptación del niño o la niña al grupo comienza con la incorporación de la realidad externa a la perspectiva del yo (asimilación). Así, este/a, antes de obedecer o atender a las demandas de otro niño en un grupo queda encerrado en su punto de vista personal durante mucho tiempo. La imitación de los miembros del grupo

permite al infante subordinarse a los preceptos y demandas del grupo (acomodación). El yo y el grupo, por lo tanto, comienzan a ser una realidad no disociada en una mezcla de egocentrismo y sumisión a las restricciones ambientales. La adaptación da lugar a una cooperación entre personalidades que se han convertido en autónomas y que configuran el grupo. Es decir, los niños y niñas sienten la pertenencia al endogrupo como una realidad independiente del self y diferenciada del exogrupo. Es la percepción del “nos-otros”.

Como se ha comentado, los estereotipos son esquemas cognitivos sobre los grupos sociales y, aunque comparten con éstos los mecanismos de funcionamiento, tienen unas características distintivas de desarrollo, mantenimiento y cambio. En una revisión de la investigación desarrollada sobre esta temática Hilton y Hippel (1996) ofrecen información valiosa que se debe tener en cuenta sobre los estereotipos.

- Las *profecías auto-cumplidas* son la vía de formación de los estereotipos sobre las que existe mayor consenso en la literatura científica. Las profecías auto-cumplidas surgen cuando las personas tienen una expectativa que le lleva a modificar su comportamiento, y que a su vez hace que los comportamientos esperados sean expresados por las personas que son objeto de esas expectativas. Por ejemplo, los profesores que esperan que sus estudiantes van a sobresalir puede producir un rendimiento

superior de esos estudiantes (ver el clásico trabajo de Rosenthal & Jacobson 1968).

- *Los prototipos* mediante los que se configuran los estereotipos, son representaciones abstractas del promedio de las características típicas de un grupo. Esta representación abstracta se construye por la evaluación de los individuos miembros de un grupo en función de las similitudes que existen en la comparación del individuo con el prototipo (Cantor & Mischel 1979). De esta forma, muchas de las características de los individuos que forman parte del grupo no son tenidas en cuenta en la formación del estereotipo. Así, los estereotipos enraizados en características relativamente duraderas en las personas, como el género, la etnia o la religión, tienen un enorme potencial de error al estimar la realidad (Hilton & Hippel, 1996).

- *El exogrupo* que son los miembros de fuera de nuestro grupo, no sólo se perciben con rasgos menos deseables que los miembros de nuestro grupo, endogrupo, sino que, además, son percibidos como más homogéneos (Park & Hastie 1987). Las percepciones de la llamada “homegenidad del exogrupo” son causadas por el hecho de que la gente conoce más a los miembros del propio grupo y esto requiere hacer más suposiciones sobre el exogrupo que sobre el endogrupo, que es considerado como más heterogéneo. Por ejemplo, las mujeres, pueden tender a valorar como poco deseable el rasgo violencia,

estereotipado en el grupo de los hombres, pero además tenderán a verlos de forma más homogénea, “todos los hombres son iguales”, que al grupo de las mujeres donde perciben más heterogeneidad.

- *Priming* (traducido al castellano como “activación”) hace referencia a cómo las experiencias previas determinan lo que vemos y oímos, cómo interpretamos esa información, y cómo la almacenamos para su uso posterior (Sedikides & Skowronski, 1991). En los estereotipos, el priming juega un papel importante en la percepción y la evaluación de los miembros del exogrupo. Por ejemplo, después de la exposición a anuncios de televisión en los que la mujer se presenta como un objeto sexual, los hombres son más propensos a codificar a la siguiente mujer con la que se encuentran de una forma sexual, prestando más atención a su apariencia y el estilo de vestido que a lo que dice (Rudman & Borgida, 1995). Curiosamente, los hombres también se comportan de una manera más sexual hacia la mujer después de ver estos anuncios; por ejemplo, haciendo preguntas sexistas o mirando durante más tiempo el cuerpo de la mujer (Bargh & Gollwitzer 1994; Bargh, Raymond, Pryor, & Strack, 1995; McKenzie-Mohr & Zanna 1990). Sin embargo, el efecto del *priming* solo facilita el mantenimiento del estereotipo cuando la información que ofrece es congruente con el estereotipo.

- *La automaticidad*, surge en las circunstancias adecuadas, donde el procesamiento de la información se convierte en automático (Bargh & Gollwitzer 1994). Así, la automaticidad de la activación de los estereotipos sociales ocurre igual que con otras tareas cognitivas (Devine, 1989). Por ejemplo, nuestra cultura está impregnada de información relacionada con el estereotipo de género y su activación se vuelve automática a una edad temprana para la mayoría de las personas (De Lemus, 2011). Sin embargo, es importante destacar que cuando las personas maduran y comienzan a evaluar y reflexionar sobre sus creencias pueden aprender a suprimir o sustituir los pensamientos estereotipados activados automáticamente en favor de otros más igualitarios. Esta supresión o sustitución de las cogniciones estereotipadas es un proceso que requiere esfuerzo y los recursos cognitivos conscientes del perceptor (Hilton & Hoppel, 1996).

- *Resistencia al cambio* es otra característica de los estereotipos, como se indica en la investigación sobre esta temática, en la medida en que es más fácil mantener un estereotipo que cambiarlo. De hecho, en la literatura científica se recogen diferentes modelos explicativos con apoyo empírico sobre los cambios en los estereotipos. A pesar de las controversias entre los distintos modelos, parece existir cierto consenso entre los científicos sobre la funcionalidad dependiente del contexto de los estereotipos. Es muy probable que la formación,

mantenimiento, aplicación y, también, la resistencia al cambio de los estereotipos jueguen un papel relevante, útil y adaptativo para los seres humanos (Hilton & Hippiel, 1996).

- *La motivación* interviene si la persona tiene suficientes recursos cognitivos conscientes para revisar el contenido de un estereotipo, este puede modificarse. Por ejemplo, en un experimento se muestra como las personas no prejuiciosas sobre la homosexualidad mostraban una alta motivación en no estereotipar a los homosexuales y, por tanto, conseguían inhibir esta respuesta y cambiar su estereotipo (Monteith, 1993). También se ha demostrado que potenciar que las personas se involucren personalmente con los objetos de sus estereotipos o a tomar consciencia de las consecuencias del estereotipo en las personas, facilita el proceso de individualizar los objetos y flexibiliza la férrea estructura del estereotipo potenciando, de esta manera, su modificación (Schaller, Boyd, Yohannes & O'Brien, 1995; Tetlock 1992).

Como se ha visto, el estereotipo es considerado el componente cognitivo de las actitudes y el prejuicio el componente afectivo. El prejuicio se ha definido tradicionalmente como un tipo de evaluación previa de carácter esencialmente negativo respecto de los miembros de un exogrupo (ajeno al nuestro), aunque también puede tener un tono evaluativo positivo (Dovidio y Gaertner, 1986; Glick & Fiske, 1996). Sin embargo, la tendencia

más generalizada ha sido considerar el prejuicio como sinónimo de actitud negativa (Moya, 2003). El prejuicio se origina a través de dos procesos diferenciados: *favoritismo endogrupal* y *derogación exogrupal* (Tajfel, 1981). El favoritismo endogrupal evalúa más favorablemente al endogrupo que al exogrupo; por ejemplo, los machistas respecto de las mujeres. La derogación exogrupal evalúa más negativamente al exogrupo que al endogrupo. Aunque, ambos mecanismos funcionan, desde la evidencia empírica se constata que el favoritismo endogrupal suele ser la principal causa de discriminación de los miembros del exogrupo (Brewer, 1979).

La discriminación es el último eslabón que conforma la estructura de la actitud; es su componente conductual y se define como el comportamiento negativo dirigido hacia los miembros del exogrupo hacia el que se mantiene un prejuicio (Dovidio & Gaertner, 1986). La discriminación surge de la existencia de un prejuicio hacia una persona o grupo, sin embargo, el prejuicio y la discriminación muestran, con frecuencia, una compleja relación. Así, aunque el prejuicio puede expresarse abiertamente y dar lugar por tanto a una conducta discriminatoria (Allport, 1954; Crandall & Eshleman, 2003), en la sociedad actual es más frecuente su expresión de manera sutil e indirecta (Dovidio & Gaertner, 1986).

Los estereotipos de género son las creencias culturalmente compartidas sobre las características psicosociales que se consideran prototípicas en hombres y mujeres (Monreal, 2008). Es decir, son un conjunto estructurado de creencias y expectativas, compartidas dentro de una cultura o sociedad, acerca de las características que poseen, componente descriptivo, y deben poseer, componente prescriptivo, los hombres y las mujeres (Fiske & Stevens, 1993; Monreal, 2008). Cumplen tres funciones esenciales: 1) proporcionar una explicación psicológica ante determinados hechos sociales (Huici, 1984), como por ejemplo, considerar que hay menos puestos de mujeres en puestos de responsabilidad porque no tienen capacidad como líderes; 2) defender los intereses personales o grupales (Jost y Banaji, 1994) y proporcionar una identidad social positiva (Glick & Fiske, 1999); por ejemplo, permitiendo que los hombres se sientan más capacitados para arreglar máquinas que no funcionan o que las mujeres consideren que sólo ellas pueden cuidar adecuadamente de los hijos y los mayores; y 3) mantener y justificar el “status quo” de los hombres, los roles sociales tradicionales y las desigualdades de género (Glick & Fiske, 1999; Expósito & Moya, 2005).

Las características que conforman los estereotipos de género incluyen rasgos de personalidad (amable-hostil), roles (cuidadora-proveedor), profesiones (secretaria-mecánico),

características físicas (débil-fuerte) y orientación sexual (heterosexualidad) (Deaux & Lewis, 1984).

Respecto al contenido de los estereotipos, hay un amplio consenso respecto a dos dimensiones que parecen ser universales: instrumentalidad, asociada a los hombres (racional, inteligente, eficaz, líder, orientado a objetivos), y *expresividad*, asociada a las mujeres (emocional, cariñosa, comprensiva, orientada a la comunicación y el cuidado de los otros) (Spence & Helmreich, 1978). Otros autores como Glick y Fiske (1999), las han definido como *competencia* (capacidad para alcanzar objetivos y metas) y *sociabilidad* (simpatía interpersonal). Este modelo bidimensional ha sido ampliamente corroborado a nivel empírico desde diferentes disciplinas (psicológica, sociológica o antropológica, entre otras) y, aunque las categorías varían de una investigación a otra, se considera que el significado es el mismo.

Una característica específica de los estereotipos de género, en comparación con los estereotipos de otros grupos, es que tienen un carácter fuertemente prescriptivo, además, obviamente, del descriptivo (Fiske & Stevens, 1993). Por una parte, el *componente descriptivo* indica cómo las personas creen que son las mujeres y los hombres y esta creencia afecta al comportamiento a través de las expectativas que formamos sobre las personas en función de su género. Como se ha comentado previamente, las profecías auto-cumplidas son la vía

de formación de los estereotipos de género sobre la que existe mayor consenso en la literatura científica. Por otra parte, el *componente prescriptivo* tiene un mayor control sobre el comportamiento. Cuando las personas estereotipadas no se ajustan a las características del patrón que se espera de ellas pueden sufrir consecuencias negativas como el aislamiento, la hostilidad o la minusvaloración (Rudman & Glick, 1999).

En definitiva, el componente prescriptivo de los estereotipos es, en parte, el responsable del desarrollo de los prejuicios de género. En un sentido amplio, se considera que el prejuicio hacia las mujeres puede ser entendido de una manera amplia como sexismo (Moya & Expósito, 2001). Una de las primeras aportaciones al estudio del sexismo fue la realizada por Allport (1954) que lo definía como una actitud de antipatías hacia las mujeres, y, en consecuencia, estas son relegadas a un estatus inferior. Recientemente, se define el sexismo como un conjunto de actitudes acerca de los roles y responsabilidades consideradas apropiadas para hombres y mujeres, que conlleva conductas discriminatorias que mantienen las desigualdades o asimetrías de poder entre ellos y ellas (Moya, 2004; Yubero, Larrañaga & Navarro, 2010). Desde orientaciones feministas se le define como el conjunto de todas las conductas utilizadas en el seno del patriarcado para mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo femenino (Sau, 2000). Una aportación muy interesante a este respecto es la que realizan

Glick y Fiske (2001), con el desarrollo de la *Teoría del Sexismo Ambivalente*, que supone una contribución significativa para la comprensión del sexismo y sus mecanismos de actuación y que se desarrolla más detalladamente en el capítulo segundo de esta investigación.

De manera que, niños y niñas, al llegar a la adolescencia, adquieren la información y educación sobre el género mediante las experiencias que les ofrece su contexto social. De esta forma pueden y posiblemente desarrollen concepciones estereotipadas, actitudes y comportamientos sexistas al mismo tiempo que se va conformando la identidad de género a través de la socialización, tal y como lo reflejan las principales propuestas teóricas respecto de la socialización de género (Monreal y Martínez, 2010).

1.4. Teorías sobre la socialización de género.

Tradicionalmente, existe un debate sobre cómo se construye la interacción de género en nuestra sociedad. Diferentes perspectivas teóricas e investigaciones asociadas a ellas han estudiado el proceso de desarrollo y adquisición de los esquemas de género (Leaper, 2000; Leaper & Friedman, 2007). Desde la presente investigación, se ha valorado la necesidad de tener en cuenta por un lado la construcción identitaria y por otro el conocimiento estereotipado y las actitudes que permiten

interpretar la conducta de los otros otorgando una sensación de “control” sobre el entorno. En este sentido, tal como afirman Yubero y Navarro (2010), las personas adquieren la información de género mediante las experiencias que su medio social les ofrece y éstas contribuyen a la formación de la propia identidad. Dentro de las teorías que se han desarrollado sobre dicha perspectiva de socialización, destacan principalmente dos: la *teoría socio-cognitiva* que explica el proceso de construcción de género desde la interacción del contexto con el desarrollo del sujeto y la *teoría de las dos culturas* que analiza las diferencias de género desde una perspectiva grupal y no sólo individual

1.4.1. Teoría sociocognitiva.

La perspectiva sociocognitiva, está basada en la hipótesis de las *profecías autocumplidas* (Merton, 1948; Rosenthal & Jacobson 1968). Es decir, cuando dos personas se relacionan e interactúan, al mismo tiempo lo hacen los aspectos intrasujetos (procesos cognitivos, motivacionales, comportamentales etc. y los elementos sociales. Dicha interacción dará lugar a una construcción distinta en función del rol que tenga cada persona (García-Leiva, 2005). De esta manera, la experiencia o la observación de modelos asegura a las personas distintas pautas de comportamiento para situaciones de interacción diferentes. Desde esta perspectiva, en la que se incluye también la teoría del aprendizaje social, la socialización de género puede ser

contemplada mediante la interacción entre la persona, la conducta y el sujeto (Bandura, 1990; Yubero & Navarro, 2010). Así, el modelado se percibe como un aspecto determinante en el desarrollo del género y se valora como una de las formas más relevantes de transmisión de valores, actitudes, pensamientos y conductas (Bandura, 1986).

1.4.2. Teoría de las dos culturas

La Teoría de las dos culturas se basa en la idea de cómo “los distintos estilos de juego de los géneros manifiestan la existencia de dos culturas distintas que se desarrollan dentro del grupo de los chicos y dentro del grupo de las chicas mientras crecen” (Maccoby, 1998:78; Povedano, 2012). Expone, por tanto, que la relación entre factores biológicos, la socialización parental y los esquemas de género son los encargados de esta segregación por sexo en la infancia. De esta forma, las principales diferencias entre hombres y mujeres se crean como consecuencia de las relaciones que se establecen entre los grupos, es decir, en lugar de analizarse la conducta individual de ellos y ellas, se valoran las relaciones intragrupalas chica-chica en comparación con chico-chico. Se hace referencia por tanto a la idea de transmisión por la que en el caso del género, miembros de dichos grupos comparten por ejemplo los estereotipos de género. Así, las conductas desarrolladas en los grupos segregados por

género, son asimiladas por chicos y por chicas, llegando a ser no solo parte del repertorio conductual individual, sino también introducidos en las normas grupales que hacen de estos códigos lo correcto y lo esperado para uno y otro sexo (Yubero & Navarro, 2010).

1.5. La socialización de género en la adolescencia

La conformación de la identidad en la adolescencia a partir de la identificación con los iguales, se forma en base a las relaciones sociales específicas con los otros, por ejemplo la relación con los adultos (Funes, 2004) o con los iguales (Erikson, 1995). Por tanto, la base interaccionista de la construcción identitaria se enmarca en el conjunto de significados adquiridos mediante las relaciones dialécticas transformadas en imaginario individual y/o colectivo (Taub, 2008). Así, cuanto más se asemejen los rasgos de socialización interindividual, más cercanos serán los modelos de conducta. De esta manera, el proceso de socialización de cada persona se relaciona con la significación final de una identidad individual, además de con una identificación colectiva (Castells, 1999). Es por ello que la identidad personal, que a su vez forma parte de identidades colectivas, surge a través de un proceso de construcción social y socialización permanente.

La visión etnocéntrica de las identidades, al igual que la concepción que en nuestra sociedad existe sobre el chico o la chica adolescente, se forma, por tanto, a partir de la universalización de ciertas creencias que condicionan como se percibe. Como plantea Castells (1999), todas las identidades son construidas y la importancia reside en ese proceso de construcción de las mismas al otorgarle sentido y significado a los posibles elementos identificativos. La adolescencia, y la construcción social de su identidad, se caracteriza por la constitución de una categoría social enmarcada en un ciclo vital cada vez menos definido (Callejo & Gutiérrez, 2012; Castells 2009), afectando así a cualquier aspecto de la socialización de la persona, incluido, claro está, el género.

La socialización de género en la adolescencia es el resultado de la participación de las personas, desde la infancia, en múltiples contextos, en los cuales se presentan modelos diferenciales que ejercen una cierta presión para que las personas se comporten de acuerdo con su género (Povedano, 2014). De esta manera, la pertenencia a un género u otro va a determinar la realidad social de la persona y su interacción con los demás, lo cual condicionará su comportamiento en el presente y sus elecciones futuras. Esta manera de definir lo masculino y femenino en la sociedad, se hace visible principalmente en los roles diferenciados para hombres y mujeres que se sustentan, entre otras causas, en las relaciones de poder (González, Rodríguez &

García 2013).

Por tanto, mediante la socialización de género se aprende qué valores, creencias, emociones o comportamientos son adecuados socialmente para los hombres y cuáles para las mujeres. Este proceso de socialización está sujeto a las características socio-culturales de cada contexto en particular donde la persona aprende a participar en la lógica de la sociedad de la que forma parte, descubriendo la realidad cultural y su relación con ésta desde el desarrollo de su propia identidad. A continuación se revisan los contextos primordiales para el aprendizaje de las conductas, actitudes, roles y estereotipos asociados al género, como son la familia, la escuela, los iguales, los medios de comunicación y las tecnologías de la información y comunicación (Povedano et al., 2015).

1.5.1. La Familia

La familia es el agente socializador más relevante en la vida de una persona, tanto por ser el primer entorno donde se desarrolla y se relaciona el individuo como por ser el primer nexo entre éste y la sociedad en la que vive. La socialización ha sido, sin lugar a dudas, una de las funciones más reconocidas de la familia y suele definirse como el proceso mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos

(Musitu et al., 2001).

En la investigación científica, la familia ha recibido una especial atención por su importancia e influencia sobre la persona durante la infancia, posibilitando la adquisición y naturalización de los elementos básicos de la cultura y ayudando en el desarrollo de la personalidad del individuo (Miller, 1995). En el entorno familiar es donde se forman los primeros vínculos afectivos y se aprenden los comportamientos, valores, opiniones y creencias con los que la persona posteriormente se presenta al mundo. En este proceso de socialización se encuentran incluidos los aspectos relacionados con el género. El aprendizaje de las categorías sociales de hombre- mujer, empiezan a desarrollarse desde la primera radiografía pre-natal y condiciona desde el nombre que se decide para la futura persona hasta el color de la ropa que se adquiere o las perspectivas para su futuro (Llorca, 2007).

Cuando la persona alcanza la adolescencia, la importancia de la familia como agente socializador se modifica al igual que relación entre los progenitores y su prole (Pérez y Aguilar, 2009). Durante esta etapa, la familia desempeña un papel aun más importante, si cabe, en la socialización de los chicos y chicas a través de la asimilación y reproducción de conductas, actitudes y roles asociados al género (Povedano, 2012). Aunque en la actualidad muchos padres y madres indican tratar de forma

igualitaria a sus hijos e hijas, los estereotipos de género surgen en la cotidianidad de la crianza (Giddens, 1991; Amurrio, Larrinaga, Usategui & del Valle, 2010).

De esta manera, se han desarrollado una nutrida línea de investigación sobre la calidad y las características de la interacción entre padres e hijos y su relación con el desarrollo de conductas, roles y actitudes estereotipadas de género. Bajo esta perspectiva, una línea de trabajo muestra resultados que indican que el desarrollo del género en la adolescencia ocurre en parte debido a que padres y madres tratan a los hijos e hijas de forma diferenciada y heteronormativa (McHale, Crouter & Whiteman, 2003, Povedano, 2012). En la investigación realizada por la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) en 2007 sobre comunicación y conflicto entre padres e hijos, al analizar el horizonte de valores de los progenitores, estos aseguran, casi en un 70%, querer transmitir a sus hijos e hijas los valores fundamentalmente normativos y que forman parte de lo idealmente deseado en nuestra sociedad. Los valores que los padres y madres pretenden transmitir coincide exactamente con los valores sociales generales (Megías, Elzo-Imaz, Méndez, Navarro & Rodríguez, 2002), esto incluiría, por tanto, fomentar que el desarrollo de la identidad sexual y de género de sus hijos adaptada a la norma binomial (mujer-hombre) heterosexual.

Desde este enfoque, podemos asumir que, aunque los modelos

de socialización de género transmitidos tradicionalmente por la familia están cambiando (Amurrio, Larrinaga, Usategui & del Valle, 2010), la educación diferenciada en función del género sigue siendo una realidad vigente en la mayoría de las familias. En la evolución hacia modelos más igualitarios, relacionados en parte por las transformaciones en los roles sociales y laborales de padres y madres y los cambios en los estilos de vida (González, Rodríguez & García, 2013), aún permanecen desigualdades muy importantes, originadas y promovidas por los estereotipos de género y el prejuicio o sexismo, que, como hemos visto, son muy resistentes al cambio.

En este sentido, el informe de Calidad, género y equidad en la atención integral a la salud de la infancia y adolescencia (SIAS 5) de la Asociación Española de Pediatría (AEP) de 2007, ya advertía que las madres y los padres difícilmente pueden transmitir y enseñar aquello de lo que carecen o que no se cuestionan. Así, si sus propios modelos de relación se basan en la asunción de la desigualdad social de género, los estereotipos asociados a esta o el sexismo, irremediablemente van a condicionar la manera en que sus hijos e hijas perciben la realidad. Así mismo, en una investigación realizada en 2012 donde se miden las actitudes de los progenitores en relación a la socialización de género y la coeducación, los resultados del análisis determinan que casi un cuarto (12,5%) de los padres y madres encuestados tienen dificultad para reconocer los

estereotipos de género (González et al., 2013).

Si hacemos una retrospectiva, en un estudio clásico de Maccoby y Jacklin (1974) se revisó la investigación relacionada con las prácticas parentales diferenciadas por género concluyendo que los padres refuerzan aquellas actividades y juegos asociados típicamente a cada género en sus hijos e hijas. Lytton y Romney (1991) en cambio, concluyeron que las diferencias de género más estereotipadas encontradas en la adolescencia, no son debidas directamente a que los progenitores refuercen continuamente conductas y habilidades arquetípicas de género en sus hijos e hijas, sino que habría que tener en cuenta, también, otras variables que afectan en este proceso, como por ejemplo la influencia de la escuela o los iguales, y las relaciones entre estos contextos, como explicaremos más adelante.

Por todo esto, la clave en la socialización de género de los chicos y chicas adolescentes dentro de la familia podría estar en la toma de conciencia por parte de madres y padres de la existencia de estos modelos de género tradicionalmente establecidos, asimilados y reproducidos, para tener la posibilidad de transformarlos y junto a la escuela poder educar en igualdad.

1.5.2. La Escuela

La comunidad escolar representa la primera institución formal de la que los niños forman parte. La relevancia de este contexto se halla en su papel fundamental en el proceso de socialización ya que en los centros de enseñanza los chicos y chicas adolescentes se integran en nuevos grupos sociales –grupos de iguales o grupos de pares- y experimentan nuevas relaciones con adultos, por ejemplo con el profesorado. De esta manera, la escuela pasa a ser un importante contexto socializador de las conductas, actitudes y roles de género durante la infancia y la juventud.

Generalmente, la llegada a la escuela supone para los niños y las niñas el primer contacto duradero y estable con iguales, contacto que se lleva a cabo principalmente en el aula. Este entorno puede considerarse como un sistema social en el que, entre otras cosas, cada alumno desempeña un rol y tiene unas perspectivas asociadas a dicho rol, incluyendo las expectativas de género (Povedano, 2012). En este sentido, la escuela, al igual que la familia se convierte en un agente socializador muy importante desde la infancia a la adolescencia, transmitiendo por tanto, toda la carga cultural de la sociedad donde se encuentre.

La institución educativa tiene un papel muy destacado en el proceso de adquisición de los modelos de comportamiento que

aprenden las personas respecto a los patrones de relación entre hombres y mujeres. En la escuela, paralelamente al currículo formal, se desarrolla de forma implícita un currículo oculto fundamentado en un modelo de relación entre los géneros dónde los estereotipos y el sexismo, que representan el modelo de masculinidad dominante, siguen teniendo una fuerte presencia (Santos, 2006). Así, aunque se ha avanzado mucho en las últimas décadas en relación a la equidad (igualdad de acceso a la institución formal de la escuela), podemos afirmar que en esta “escuela de todos” sigue implementándose un sistema patriarcal que es un reflejo de la sociedad en la que vivimos (Piussi, 1997).

Por ejemplo, en un estudio de 2007 donde se entrevistó a alumnado de primaria y secundaria sobre la asignatura de educación física en la escuela y sus preferencias a la hora de practicarla, la mayoría de las respuestas de las chicas adolescentes indicaban que ellos hacen más actividad física porque “aguantan más, tienen más resistencia y son más fuertes” (Blández, Fernández & Sierra, 2007). Estos resultados indican, que el proceso de socialización está basado en concepciones concretas de ser hombre o mujer asociadas a los estereotipos de género heteronormativos.

En una investigación promovida por la Delegación del gobierno para la violencia de género en 2013, sobre la Evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la

violencia de género, se muestra la percepción que tiene el profesorado sobre la existencia en su alumnado de modelos o creencias relacionados con el sexismo y la violencia de género. Los resultados indican que, aunque la tendencia a justificar la violencia está disminuyendo, la presencia de los estereotipos sigue estando muy vigente. Por ejemplo, más de un 20% del profesorado encuestado señala que ítems como “está bien que los chicos salgan con muchas chicas, pero no al revés” o “el hombre que parece agresivo es más atractivo”, son creencias que forman parte del imaginario colectivo entre su alumnado (Díaz-Aguado et al., 2013)

El profesorado juega un papel relevante en el proceso de socialización de los niños y adolescentes ya que son un modelo para los estudiantes que pueden influir, directa o indirectamente, en los intereses del alumnado, su percepción de autoeficacia, autoestima y los logros académicos. Por ejemplo, tener una profesora de ciencias puede incrementar el interés de las chicas por desarrollar sus estudios de futuro en este campo (Evans, Whigham & Wang, 1995). Además, la calidad de las relaciones entre las chicas y sus profesores predice la importancia que éstas otorgan a la implicación en la escuela y en sus estudios (Alban Metcalfe & Alban Metcalfe, 1981). Estos resultados pueden estar relacionados con observaciones que indican que las chicas trabajan y juegan cerca de los profesores en la escuela con más probabilidad que los chicos y esto podría llevar a las chicas a

amoldarse más a la escuela y a adoptar conductas que facilitan el éxito y su adaptación psicosocial (Carpenter, Huston & Holt, 1986).

Así, el contexto escolar acompaña a los jóvenes en periodos de formación de la identidad dónde es más probable que ocurran cambios en los modelos y estereotipos desarrollados en las etapas anteriores (Díaz-Aguado, 2003). Por ejemplo, Bigler (1995) instruyó al profesor de una clase para que utilizara explícitamente formas de organizar las actividades en el aula según el sexo de sus alumnos y no dio ningún tipo de instrucciones al profesor de otra clase, que sirvió como grupo control. Cuatro semanas después, los resultados mostraron incrementos significativos de estereotipos de género en la clase en la que el género fue utilizado como una categoría para separar a los alumnos en actividades diferenciadas, pero estos incrementos no ocurrieron en el grupo control. Cuando los profesores asignan a chicos y chicas actividades similares, las diferencias de género en la conducta social de los adolescentes se reducen significativamente (Carpenter et al., 1986).

Una educación basada en valores como la libertad, la igualdad, el respeto, la comunicación y negociación como vía de resolución de conflictos, la cooperación, que valore las diferencias, la diversidad cultural y sexual de las personas de nuestro entorno fomenta la modificación de los esquemas

asimilados de forma rígida en la primera infancia respecto a los géneros (Povedano, 2012). La integración de los niños y los adolescentes en grupos de iguales en el entorno escolar marca las características de interacción intra e inter géneros a nivel horizontal y es uno de los pilares de socialización escolar sobre los modelos de relación entre los géneros.

1.5.3. Los Iguales

En el contexto escolar es frecuente que los niños y niñas se organicen formando grupos dentro de las clases. Estos grupos se estructuran en función de unas metas y objetivos que les dan sentido. Las normas comunes que organizan estos grupos emergen de la cultura en la que los estudiantes están inmersos, aprendidas, fundamentalmente, en el contexto familiar y posteriormente en la escuela. Sin embargo, es frecuente que, con la maduración, el grupo genere sus propias normas (por ejemplo: formas de vestir, gustos y preferencias), facilitando y reforzando así el proceso diferencial respecto a otros grupos, la cohesión interna y el sentimiento de pertenencia básico para el fortalecimiento de la autoestima.

Los grupos de iguales están formados desde la niñez por chicos y chicas que se segregan de forma natural en grupos del mismo género hasta la edad de 12 años aproximadamente (Maccoby &

Jacklin, 1987). Dentro de esos grupos de amigos del mismo género, las chicas forman díadas y tríadas de relaciones estrechas entre las amigas, mientras que los chicos forman redes de amigos en grupos mucho más amplios. El tipo interacción en los grupos segregados naturalmente en función del género difiere, siendo más habitual que se presenten relaciones de competición y conflicto en los grupos de chicos y relaciones de empatía y cuidado de los otros en los grupos de chicas (Maccoby, 1998). Sin embargo, los resultados de algunas investigaciones indican que tanto chicas como chicos son más competitivos en grupos grandes que en díadas (Benenson, Nicholson, Waite, Roy & Simpson, 2001).

Las niñas utilizan generalmente más estrategias de paliación de los conflictos cuando tienen desacuerdos con otras niñas y tienden a incrementar el uso de estrategias de poder tajantes para hacer frente a los desacuerdos con los niños (Miller, Danaher & Forbes, 1986). Sin embargo, los niños no incrementan el uso de estrategias de mitigación del conflicto (comunicación y negociación) cuando tienen desacuerdos con las niñas. Estos datos podrían indicar que para poder ejercer influencia con sus compañeros, las niñas han aprendido que deben comportarse bajo las “normas de los niños” antes que esperar que ellos adopten “estrategias de niñas” (Leaper, 1991; 1994; 2000).

Además, durante la infancia es frecuente en los grupos de niños

se utilicen juegos o juguetes socialmente son considerados apropiados para su género, como puede ser el fútbol o los superhéroes. Este hecho ocurre también en los grupos de niñas, que se divierten principalmente con juegos que suelen legitimar el estereotipo femenino, como cocinar, limpiar, comprar o cuidado de bebés (Guardo, 2012). Esta categorización del juego en la niñez se suele mantener durante toda esta etapa infantil. Maccoby (1990, 1998) argumenta que los estereotipos, prejuicios y conductas típicas de género son observadas, aprendidas y reforzadas en estos grupos de niños y niñas y susceptibles de ser modificadas en el periodo adolescente y adulto.

En la adolescencia se dan importantes cambios en las interacciones sociales con los iguales que permiten diferenciar las relaciones interpersonales de esta etapa de aquellas establecidas en la infancia (Brown, Dolcini & Leventhal, 1997). De esta manera, los grupos en la adolescencia tienden a ser mixtos y son entendidos como un sistema de relaciones afectivas bidireccionales, más o menos estables, basadas principalmente en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo (Fernández, 2013). La transformación y mayor definición de los vínculos afectivos favorece, por ejemplo, la configuración de “pandillas” o las primeras relaciones románticas. Los niños y niñas más pequeños, no tienen tan desarrollada la capacidad de empatizar

con otras personas, de ver las cosas según la perspectiva de los demás (Selman, 1980); sin embargo, durante el período adolescente se produce un cambio en este patrón cognitivo social (Morganett, 1995). Los chicos y chicas adolescentes aumentan su capacidad para establecer lazos emocionales, aprender los conceptos de lealtad y comunicación honesta y descubrir la intimidad o el amor (Povedano, 2012; Steinberg & Silverberg, 1986). La característica que mejor define al grupo de iguales, en esta etapa, es que suele constituirse por adolescentes con el mismo nivel de desarrollo social, emocional y cognitivo, aunque no sean necesariamente de la misma edad (Ramos-Corpas, 2008). De manera que, lo que el grupo establece como adecuado, es valorado. Así, según esta afirmación, desarrollan un sentido de pertenencia que les da seguridad y apoyo mutuo.

El grupo de amigos y amigas adolescentes se convierte, por tanto, en una importante referencia que supone una fuerte influencia sobre los miembros que lo componen y donde la necesidad de aprobación o aceptación del grupo es un elemento fundamental. De esta forma, los adolescentes buscan relaciones con pares con los que se identifican y con los que comparten la necesidad de independencia respecto a los progenitores (Lackovic-Grgin & Dekovic, 1990), por lo tanto, el grupo de amistades se convierte en la principal fuente de influencia en detrimento de la vida familiar (Martínez, 2013). En este proceso de independencia, el grupo favorece la conformación de la

identidad, el auto-concepto y el fomento de la autoestima positiva mediante la aceptación y la permanencia en el mismo (Guardo, 2012). Esta transformación de las funciones de las amistades viene acompañada de cambios en la propia estructura y dinámica de las relaciones (Martínez, 2013). De esta manera, las relaciones con los iguales en este periodo, en relación a la niñez, son más constantes y dinámicas, simultáneamente están menos supervisadas por los adultos ya que se caracterizan por una mayor intimidad y empatía. Chicos y chicas adolescentes comparten sus problemas, desarrollan actitudes y normas sociales, al margen del mundo de los adultos. En consecuencia, las amistades les proporcionan el sentimiento de estar integrado socialmente y de pertenecer a un grupo sobre el cual construir su identidad con independencia de su entorno más inmediato, como es la familia (Ortega, 2003).

Además, la formación de la identidad, como hemos visto anteriormente, comprende también la identidad sexual y de género. Durante este periodo, los esquemas sociales cognitivos incluyen la información sobre el género y la sexualidad que ofrece el grupo de amigos y amigas. Esta nueva información permite redefinir las creencias y los comportamientos asociados al género y, junto con otras fuentes, configurar los estereotipos y roles de género como incipientes adultos.

En una investigación realizada por la FAD (2002) sobre jóvenes y relaciones grupales con la colaboración de la Delegación del gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas (injuve), se indica que los adolescentes de ambos géneros tienen una visión estereotipada de las relaciones de amistad que mantienen las chicas. Así, es ampliamente aceptado entre los adolescentes la idea de que las chicas perciben la amistad de una forma más posesiva y celosa, comportándose, con sus amigas en ocasiones, de manera “maliciosa, envidiosa, traicionera y falsa”. Según las chicas, esto es debido a que su forma de relacionarse es mucho más sentimental, fiel, confiada y emotiva, volcándose más en sus amistades y, por lo tanto, exigen la misma respuesta de sus amigas (Rodríguez, Megías & Sánchez, 2002).

Las relaciones con los iguales en la infancia y, especialmente, en la adolescencia son un potente agente socializador de género en una etapa del desarrollo vital en la que el aprendizaje de normas, conductas y actitudes acerca de las relaciones de amistad se desarrolla no tanto en relación con los adultos como con otros chicos y chicas de edades similares.

1.5.4. La Comunidad

La comunidad es reconocida dentro de los contextos más importantes para el desarrollo psicosocial en la infancia y la

adolescencia, junto con la familia, el grupo de iguales y la escuela (Jessor, 1992; 1993). En un sentido amplio, podemos decir que una comunidad es un grupo de personas que comparten elementos comunes, tales como valores, normas, estatus social, roles o una ubicación geográfica (por ejemplo un barrio) (Trickett, 2009). Así, los niños y, especialmente, los adolescentes perciben a la comunidad como un contexto de socialización, de encuentro con sus amistades, de participación e integración en actividades comunes, etc., pero también un contexto que puede llevar a los jóvenes a participar en actividades delictivas, consumo de drogas, etc. De acuerdo con Jessor (1993) en la comunidad pueden observarse tanto factores de riesgo (por ejemplo, la presencia de actividades ilegales) como factores de protección (por ejemplo, la presencia de apoyo social entre los vecinos) para el desarrollo o no de conductas perjudiciales para los jóvenes.

La implicación comunitaria por parte de la juventud, definida a partir de la integración y participación ellos en su contexto, su vecindad o barrio (por ejemplo, involucrarse en organizaciones voluntarias y en la vida social en el barrio) es un aspecto clave para su educación (Jiménez, Musitu, Ramos & Murgui, 2009) En este sentido, varios estudios indican que la integración y la participación de los chicos y chicas adolescentes en la comunidad podrían facilitar el proceso de socialización y un adecuado ajuste psicosocial (Hull, Kilbourne, Reece & Husaini,

2008; Jessor, 1993; Sampson, Raudenbush & Earls, 1997).

Además, la implicación en la comunidad también puede potenciar el desarrollo de diferencias de género en la adolescencia. Así, algunas de las habilidades y orientaciones que la juventud desarrolla en esta etapa podrían estar arraigadas en las actividades específicas que histórica y culturalmente se han llevado a cabo en la comunidad en la cual los adolescentes interactúan con los pares y adultos (Rogoff, 1990). En consecuencia, la implicación en actividades de la comunidad relacionadas con conductas, estereotipos y actitudes típicas de género (por ejemplo, escuelas deportivas para chicos y talleres de cocina o de costura para chicas) contribuye al desarrollo de diferencias de género en valores, preferencias, habilidades y expectativas en los niños y adolescentes (Leaper & Friedman, 2007).

En este sentido, el informe sobre la eliminación de los estereotipos de género en la UE realizado por la Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género (2012) indica que los estereotipos de género hegemónicos siguen vigentes en la sociedad, en todas las edades y en todos los estratos económicos. Los estereotipos de género son normas construidas socialmente, vividas y asumidas en la cotidianidad de nuestro entorno más cercano, como por ejemplo, el barrio. Por ejemplo, el informe indica que las chicas de las zonas rurales sufren en

mayor medida la discriminación basada en los estereotipos de género que las chicas que habitan en ciudades, como refleja el desempleo femenino, significativamente superior, en entornos rurales (Kartika, 2012).

Sin embargo, por ejemplo, Kulik (1998) muestra diferencias significativas entre grupos de adolescentes pertenecientes a Kibbutz (comunidades agrícolas en Israel basadas en un modo de vida comunal y de distribución igualitaria de tareas) y grupos de adolescentes de núcleos urbanos en Israel tanto en las actitudes hacia los roles de género como en las percepciones de conductas típicas de género en las ocupaciones, siendo las actitudes y las percepciones del grupo de adolescentes que viven en Kibbutz menos estereotipadas y más flexibles en los roles de género que las de los adolescentes de núcleos urbanos. El autor argumenta que estas diferencias son debidas a la orientación igualitaria hacia los géneros que está presente en las actividades que histórica y culturalmente hombres y mujeres realizan en los Kibbutz.

Por otra parte, Spencer (2001) sugiere que las condiciones del barrio o comunidad pueden influenciar en mayor medida a las chicas que a los chicos debido a que los chicos adolescentes suelen tener una supervisión por parte de sus progenitores, menos estrecha y continuada que las chicas adolescentes y así, pueden dedicar más tiempo a actividades comunitarias. Además,

siguiendo a South (2001), si los padres y madres supervisan a sus hijas de forma más estricta que a sus hijos, las chicas podrían estar menos expuestas que los chicos a las influencias negativas del barrio o comunidad, pero también evitarían las influencias positivas de la implicación de las adolescentes en la comunidad.

Debido a la importancia del contexto comunitario para la socialización de género, es interesante el análisis en otro tipo de comunidades, las virtuales, donde la adolescencia tiene un papel principal. Así, la implicación tanto en la comunidad tradicional como en estas nuevas comunidades puede influenciar en el desarrollo de diferencias de género en las conductas, habilidades y roles de género de chicos y chicas adolescentes.

1.5.5. Los Medios de Comunicación y las Tecnologías de la Información.

En la sociedad actual, y especialmente para los chicos y chicas adolescentes, usar internet o mensajes de texto a través del móvil es algo tan normal y habitual como para sus padres ha sido ver la televisión o escuchar la radio para sus abuelos. Ya es un hecho, que cada generación y cada grupo social “naturaliza” las tecnologías que tiene a su alcance e intenta sacarles el mayor rendimiento posible (Bernete, 2010).

Las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs), han aportado a las relaciones personales, desde el momento de su rápida expansión y normalización, numerosas posibilidades desconocidas hasta ahora. La velocidad, la flexibilidad, la capacidad de adaptación, la comodidad, el bajo precio o el aprendizaje sencillo, son algunas de las características que han permitido predecir que, estábamos ante un fenómeno que, modificaría las formas de relación y comunicación existentes hasta el momento. (Solano, González & López, 2013). La interacción social ha dejado de ser propiedad exclusiva de lo presencial para ser cada vez más frecuente en el contexto de la red (Castells, 2005).

La integración y uso de las TIC's, se ha expandido y generalizado tan rápidamente en nuestra vida cotidiana, que actualmente, no sería fácil encontrar en los países desarrollados a un o una adolescente que no tenga un teléfono móvil o que no disponga de un ordenador o tablet con conexión a Internet (Buelga, 2013). El uso de las tecnologías y por ende de las redes sociales virtuales es para la juventud de hoy, una herramienta prácticamente ineludible de interacción y de relación interpersonal, que les permite que en todo momento la posibilidad de comunicarse con los otros y hacerles partícipes de lo que, en su realidad, está pasando. Sin embargo, queda mucho por descubrir sobre los usos tecnológicos en los que se ocupan jóvenes y cada vez no tan jóvenes, y, aún más, acerca de la

trascendencia de tales usos en la construcción de la identidad y en el conjunto de las relaciones sociales y los procesos de comunicación y socialización.

Internet y las diversas plataformas de comunicación virtual han transformado la lógica de las relaciones sociales establecidas desde los parámetros tradicionales de tiempo y espacio, propiciando nuevas prácticas comunicativas y de interacción social en entornos donde la fragilidad, flexibilidad y temporalidad de los vínculos establecidos virtualmente caracterizan a la “sociedad digital” (Muñiz, Monreal & Povedano, 2014). Se ha producido un cambio desde una cultura audiovisual a una interactiva. (Pindado, 2003). Se ha pasado de la televisión y su vía de información unilateral, a Internet, el feedback y la comunicación bilateral y activa. Con la creación de estas comunidades virtuales en las que las interacciones entre las personas van más allá de la normatividad establecida en la comunidad social offline, es decir, fuera del entorno online, han provocado nuevos procesos de relación interpersonal. Así, la inmediatez de lo visual, de la imagen, con unas representaciones simbólicas sociales y culturales concretas, enculturan a las personas que las utilizan dentro de un marco relacional específico.

Los chicos y las chicas adolescentes son grandes usuarios de estas plataformas virtuales, constituyéndose como individuos

autónomos capacitados desde la infancia para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Forman parte de su vida, de su mundo, de su realidad y por tanto el tipo de comunicación que se establece en ellas a pesar de su virtualidad, no deja de ser un reflejo de las relaciones constituidas en el espacio tradicional y viceversa (Bauman, 2005).

La estructura de la comunicación mediada, que constituye y establece la corriente comunicativa a partir de diferentes soportes electrónicos, se nos presenta en continua evolución y renovación cual adolescente. En la mayor parte de las sociedades actuales, donde es posible hablar de sistema de comunicación mediado tecnológicamente, el equilibrio en cambio está representado por la continua transformación de este sistema social (Callejo & Gutiérrez, 2012). Una evolución que ha ido desde la imprenta y los primeros periódicos, pasando por la radio, la revolución de la televisión o Internet y las redes sociales. Cada uno de estos elementos ha soportado promotores y detractores, grandes alagos y temores en sus primeros pasos, puesto que la novedad y la actualización, a veces controvertida, son el valor y la característica principal de este sistema (Luhman, 2000).

La adolescencia es un nicho comunicativo específico en este contexto, es la lógica de la estructura de comunicación mediatizada, son los protagonistas de esta revolución

permanente que al igual que ellos mismos, se encuentra en un estado de aprendizaje continuo, renovación y novedad. Este sistema *digital* propone una categoría especial para/con el adolescente, al ser ellos y ellas los protagonistas de las transformaciones, ya que al mismo tiempo, su identidad social se construye en relación a la comunicación (Callejo & Gutiérrez, 2012). El acogimiento, la aceptación y la posterior omnipresencia de estos dispositivos no es solo una cuestión de cantidad. Su amplia difusión, personalización y la facilidad de una vinculación permanente contribuye a transformar tanto aspectos de la vida cotidiana como procesos de subjetivación y socialización actuales (Megías & Rodríguez, 2014).

Este es el punto de partida de los y las adolescentes de hoy, nativos digitales (Prensky, 2001), que han nacido y crecido en la *Era de Internet*, de los teléfonos móviles de última generación, ordenadores o tablets. Y que en numerosas ocasiones poseen una necesidad primaria del uso de las TIC's y de las redes sociales como elementos de información y comunicación interpersonal.

El Observatorio Nacional de Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información (ONTSI, 2011), valoró que en los primeros meses de 2010 el 72% de los usuarios de Internet tenía un perfil al menos en una red social, este dato se eleva al 79% en el 2013 en el V Estudio Anual de Redes Sociales de IAB Spain y Elogia (IAB, 2014), y al 82% en 2014 (IAB, 2015). Si

reducimos la población encuestada específicamente a la adolescencia, esta cifra superaría el 90%.

A su vez, la importancia de las relaciones sociales primarias y secundarias como son la familia y posteriormente la relación con los iguales, en el espacio offline (Martínez, 2013) y las características de las mismas, mantienen esta categoría en las relaciones establecidas en los contextos virtuales puesto que estas se ven reforzadas mediante la comunicación *online*. Es decir, la interacción virtual refuerza los modelos de sociabilidad pre-existentes (Castells, 2001) producidos por otras vías, adaptando y asimilando los nuevos modelos de comunicación a los comportamientos anteriores.

De esta manera, las nuevas formas de relación y representación de la adolescencia en la comunicación virtual propician la aparición de nuevas identidades y percepciones tanto individuales como colectivas, basadas contradictoriamente en la no permanencia o la flexibilidad de los vínculos establecidos al obviar las barreras espacio-temporales que caracteriza este tipo de comunicación (Bauman, 1999, 2005; Castells, 2001). Es esa flexibilidad y fragilidad la que dicta sentimientos de inseguridad e intereses contradictorios de estrechar lazos, pero a la vez, éstos deben ser débiles para poder eliminarlos si fuera necesario (Cornejo & Tápia, 2012).

Estas nuevas identidades sociales por una parte derivan de las preexistentes en el contexto offline, establecidas a través de la socialización tradicional, y son adaptadas al contexto online. Al mismo tiempo, la socialización virtual de los y las adolescentes, que se produce en las comunidades o redes sociales virtuales revierte en los modelos tradicionales de relación, de esta forma, desaparece el antagonismo virtual-real, imposible de diferenciar para la juventud de hoy en día (Muñiz, 2013).

El estudio de Telefónica (2012) señala que en nuestro país, uno de cada diez usuarios de redes sociales, concretamente el 9,2% están conectados permanentemente. Además una quinta parte el 20,3% de los usuarios de Internet han accedido a través del teléfono móvil. Y es entre los y las jóvenes donde las redes sociales han pasado a ser la herramienta fundamental de comunicación (Torres, 2013). Este factor no sorprende, si valoramos que la adolescencia de hoy, ha nacido, o ha iniciado su socialización secundaria, cuando Internet y las comunidades virtuales ya estaban integrados en la sociedad. De ahí que se les denomine nativos digitales, y que se mantenga la existencia de una “afinidad electiva” entre jóvenes y tecnologías (Torres, 2009; 2013).

La idea de considerar las plataformas de interacción y socialización como formas de relación donde se transforman las estructuras sociales históricamente establecidas es, hoy por hoy, una realidad. La comunicación mediada tecnológicamente, la

cultura y la sociedad se conectan y transforman el sistema comunicativo tradicional generando un nuevo imaginario colectivo que modifica e influye en el día a día de las personas, flexibilizando las relaciones sociales donde los y las adolescentes son actores principales. Así, por ejemplo, se puede pedir una cita, comprar cualquier producto, mantener una relación de amistad o amorosa, buscar trabajo o simplemente entablar una conversación sin necesidad de salir de casa o hablar cara a cara con otra persona. Al no ser la proximidad física un elemento imprescindible para la comunicación, desaparecen gran parte de los convencionalismos socialmente configurados para las relaciones sociales tradicionales. Al igual que las características de las interacciones online, flexibles, dinámicas y frágiles terminan por aplicarse a las relaciones no-virtuales.

Son precisamente estas características las que provocan que la adolescencia sea la protagonista absoluta de este tipo de comunicación donde los y las adolescentes *virtuales* toman una posición autónoma frente al adulto. En este sentido, ya no necesitarían la protección que ofrece el adulto en cualquier otro tipo de contexto, ni sus instrucciones o enseñanzas. Los adultos de su entorno pasan a ser en la mayoría de los casos, mecenas financiadores del último modelo de móvil o la última versión del videojuego. A través del uso de las tecnologías, delante de una pantalla, la juventud adquiere autonomía, se distancia del control parental, de la vigilancia de los padres y madres que se

ven abocados a ser meros espectadores (Callejo & Gutiérrez, 2012).

Así, las relaciones mediatizadas establecidas durante la adolescencia en las redes sociales virtuales de manera global tienen consecuencias en la cotidianidad de la persona. Por ejemplo, puede fomentar el individualismo, afecta a nuestra forma de relacionarnos socialmente, se personalizan las interacciones y se fragmentan los vínculos socio-afectivos (Povedano et al., 2015).

A través del análisis de los factores que influyen en el desarrollo y socialización de género en la adolescencia en los diferentes contextos anteriormente estudiados, los chicos y las chicas identifican los rasgos asociados a lo masculino y a lo femenino y por tanto, su reflejo en actitudes estereotipadas y roles asumidos que conducen en muchos casos a la violencia. A continuación, se realiza una revisión sobre el proceso de aprendizaje de ciertas conductas violentas basadas fundamentalmente en el proceso de socialización de género y en los mecanismos que vinculan algunos modelos de masculinidad con la agresividad y la utilización de la violencia contra la mujer.

Capítulo 2: Adolescencia y **Violencia de Pareja en entornos No** **Virtuales.**

La violencia contra la mujer no es un problema nuevo en nuestra sociedad, sin embargo su reconocimiento como lacra social y su visibilización son relativamente recientes y más aún en el caso de la adolescencia (Chabot, Tracy, Manning & Poisson, 2009; Ferrer & Bosch, 2004; Gracia, 2004).

Se debe señalar que cualquier persona puede sufrir violencia en cualquier momento de su vida. Sin embargo, existen grupos con un especial riesgo de padecerla y convertirse en víctimas de la misma. Las mujeres, concretamente, son un grupo de riesgo especialmente vulnerable como víctimas de violencia en cualquier contexto: en la familia (por ejemplo, el maltrato de niñas, adultas o ancianas), en la escuela (por ejemplo, el acoso escolar), en el lugar de trabajo (por ejemplo, el acoso sexual y moral por razón de género), en los conflictos armados (por ejemplo, las violaciones indiscriminadas), en la cultura (el caso de la subordinación de la mujer en los países islamistas (Sayem, Begum & Moneesha, 2012) o la ablación del clítoris), etc. Todos estos ejemplos son tipos de maltrato o violencia hacia la población femenina, se le denomina violencia contra la mujer, y

tienen una raíz común, la discriminación a la mujer por el mero hecho de serlo (Povedano, 2014).

El término “violencia contra la mujer” es una traducción del original en inglés “violence against women” acuñado, tras varios intentos de definición, en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, aprobada en la Asamblea General de Naciones Unidas (Res. A.G. 48/104, ONU, 1993) y que se convierte en uno de los hitos más importantes para la lucha y erradicación de este tipo de violencia. Se define la violencia contra la mujer como: todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (ONU, 1993).

De esta forma, por primera vez en la historia se pone nombre a un problema global sufrido históricamente, fruto de la socialización de género, y ante la que todos los Estados debían no solo concienciarse sino reaccionar. De esta manera, los organismos internacionales y los países democráticos comienzan a reconocer paulatinamente la violencia contra las mujeres como problema de interés general, y no sólo del ámbito privado, legislando en su contra (Tamarit, 2013).

Precisamente en el ámbito legislativo, en España, el reconocimiento de este problema social es tardío y está vinculado a la recuperación de la democracia. Por ejemplo, hasta 1975 el Código Civil permitía al marido corregir a su esposa y obligarla a obedecerle (Larrauri, 1994; Varela, 1998). A principio de la década de los noventa, el Código Penal español contempla como delito los malos tratos reiterados en la familia. Más adelante, hacia 1995 se incrementaron las penas para este tipo de delitos y se añadió la pena correspondiente a la gravedad de las lesiones causadas.

Posteriormente, se han ido introduciendo modificaciones en el código civil en las que se considera, por ejemplo, la violencia psicológica como parte de la violencia ejercida contra la mujer (Ferrer & Bosch, 2004; Tamarit, 2013). Pero el máximo reconocimiento en la legislación española llega con la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, donde por primera vez se implementan una serie de normas que han permitido adaptar las actuaciones a las circunstancias específicas de cada Comunidad Autónoma y, de este modo, desarrollar y ampliar las políticas contra la violencia hacia la mujer, como en el caso de Andalucía, con la ley 13/2007 del 26 de noviembre de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género.

Se debe tener en cuenta, además, que la violencia contra la mujer es un tipo de violencia que es necesario distinguir de otros tipos que ocurren en el ámbito familiar. La violencia doméstica, familiar o intrafamiliar se caracteriza porque cualquier miembro de la familia puede ejercer violencia contra otro miembro como, por ejemplo, la violencia filio-parental. En relación a la violencia contra la mujer en el ámbito familiar, también hay que diferenciar la violencia que pueden ejercer distintos miembros de la familia contra una mujer, como pueden ser hijos, suegros, tíos, etc., de la violencia que el marido, pareja o ex pareja ejerce contra ella (Povedano, 2014). Este hecho se explica porque la agresión hacia las mujeres, no es similar a cualquier agresión, se dirige hacia ellas por el hecho de ser mujeres. Son resultado de unos estereotipos, que no han desaparecido del todo, según los cuales la mujer es considerada como un objeto que está al servicio del hombre por lo que éste puede imponer su voluntad incluso utilizando la fuerza. De ahí que en pequeño grado sea consentida socialmente (Monreal, 2008).

En la etapa de la adolescencia la violencia en relaciones de noviazgo es una problemática con unas características propias motivo de estudio, ya que, en este periodo de inicio de la socialización afectiva, pueden detectarse los primeros indicios de este tipo de violencia e incluso, encontrarse algunos factores psicosociales que propician o predicen la misma (Samaniego-García, 2010). Las investigaciones sobre violencia contra la

mujer y adolescencia indican la dificultad por parte de los más jóvenes de identificar algunas situaciones violentas en la pareja. Por ejemplo, el estudio realizado por el Ministerio de Igualdad y la Universidad Complutense de Madrid en 2011 señaló que los menores de edad identifican esta violencia pero no las actitudes que conducen a ella, destacándose además, que casi un 5% de las chicas adolescentes ya ha sido víctima de algún tipo de violencia contra la mujer (Díaz-Aguado & Carvajal, 2011).

En el presente capítulo se realiza una primera aproximación conceptual sobre la violencia contra la mujer y la violencia de género, resumiendo las principales consideraciones teóricas que giran en torno al estudio de este tipo de violencia en la adolescencia y el ciclo que sigue. Posteriormente se contemplará el análisis de los factores de riesgo y protección en el seno de estas incipientes parejas, profundizando en su descripción, características y variables psicosociales asociadas a ella para intentar ofrecer una explicación contextual e integral de esta problemática.

2.1. A tener en cuenta: La violencia contra la mujer y la violencia de género.

La expresión violencia de género para referirse a la violencia contra las mujeres ha suscitado numerosos debates desde

disciplinas como las ciencias jurídicas, la antropología, la sociología o la psicología social. Dicha terminología proviene del vocablo inglés “gender-based violence” o “gender violence”, divulgada a partir de la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Pekín en 1995 al amparo de las Naciones Unidas, la cual cuando hace referencia a la violencia contra las mujeres introduce por primera vez el concepto de violencia de género, definiendo así la tradicional e histórica situación de dominio masculino frente a la mujer (Piatti, 2013). Pero la utilización del término “género” tan extendido entre los medios de comunicación o el ámbito político e institucional para referirse a la violencia que ejerce el hombre contra la mujer, oculta y diluye en cierta medida la realidad. En principio, desde el mundo anglosajón se comienza a utilizar el vocablo género (gender) como sinónimo de sexo (sex), posiblemente debido a la herencia puritana y su intención de evitar nombrar dicha palabra (Luque, 2008).

Posteriormente, desde la posición concreta de las diferencias y desigualdades educativas, sociales y culturales, se le otorga al género connotaciones femeninas a partir de la década de los sesenta, como consecuencia del apogeo de los Estudios Feministas (debido a las características lingüísticas de la lengua inglesa cuyos sustantivos no difieren entre masculino y femenino) (Piatti, 2013; Velando, 2005). Siendo, por tanto, el género, como categoría social, una de las contribuciones teóricas

más significativas del feminismo contemporáneo. Este planteamiento surge para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, poniendo el énfasis en que lo femenino y lo masculino se construye a partir de una relación mutua, histórica y cultural.

El género pasa a ser una categoría que se relaciona con los rasgos y funciones psicológicas y socioculturales atribuidas a cada uno de los sexos (hombre-mujer) en una sociedad y época determinadas. Esta vinculación tradicional entre los géneros (masculino-femenino) hace referencia a las relaciones de poder y dominación existentes donde lo masculino tiene el papel dominante. Dicha desigualdad de las relaciones de género, planteada por el feminismo, logró romper con la naturalización de las mismas (Gamba, 2008), provocando el debate y cuestionando el sistema sexo-género legitimado socialmente. Este hecho ha evolucionado de una manera muy significativa, relacionándose directamente “género” con lo femenino y “violencia de género” con la violencia contra la mujer.

Desde este punto de partida, el término “violencia de género” se ha extendido rápidamente en todos los ámbitos de relación y sobre todo desde los medios de comunicación, generando controversias. Concretamente en España, el debate se centra en el Informe que elabora la Real Academia de la Lengua (RAE, 2004) sobre dicha denominación. Aun admitiendo el significado que para el feminismo tiene el término “género” (gender), la

Real Academia no recomienda su empleo por no adecuarse al uso tradicional de esta palabra en español y porque, de alguna forma, se vuelve a identificar con el término sexo (Martín, 2009). Es decir, se reconoce que a pesar de que en nuestro país no existe tradición de uso de la palabra género como sinónimo de sexo, experiencialmente se consideran equivalentes, pero no iguales, ya que “gender” se contrapone a “sex” al referirse a la construcción socio-cultural de roles asociados a los hombres y a las mujeres en función de sus rasgos biológicos.

Por ello, la mayor parte de las críticas respecto a dicha nomenclatura argumentan que con su uso, se enmascara las relaciones de poder entre los sexos, y por tanto la dominación masculina, puesto que se diluye la percepción de la subordinación de la mujer en la sociedad (Lázaro-Carreter, 2000; Lorente-Acosta, 2003; Tubert, 2003).

Por otro lado, existen argumentos a favor del uso de la expresión “violencia de género” que derivan, esencialmente, de los Estudios de Género. Estas investigaciones están especializadas en teorías y análisis de género y profundizan especialmente en el conocimiento de las causas de las desigualdades y discriminaciones entre los sexos, planteando alternativas para su eliminación. Siguiendo a Nieva de la Paz (2004), en el fondo de la cuestión terminológica entre “violencia de género” y “violencia contra la mujer” subyacen más argumentos ideológicos y políticos –poco afines a la evolución de un

pensamiento más igualitario— que argumentos realmente filosóficos o lingüísticos (Velandó, 2005).

Desde esta investigación, por tanto, se entiende que se debe visibilizar la raíz de la problemática y no enmascararla o desdibujarla. Esa raíz es entendida a través de una estructura sociocultural que legitima la asignación de roles desiguales a hombres y mujeres, subordinando a ellas y lo femenino, ante ellos y lo masculino (Piatti, 2013). A pesar de que se propone denominar este tipo de violencia como ‘violencia contra la mujer’, en esta Tesis Doctoral, se usarán ambos términos indistintamente teniendo en cuenta también, que la locución “violencia de género” es la más extendida y mayor alcance tiene en el imaginario colectivo, refiriéndose ambas dos a una misma y cruda realidad. De esta forma, se contempla cómo afecta esta problemática en las relaciones de pareja especialmente en la etapa de la adolescencia, superando previamente el debate terminológico.

2.2. Las relaciones de pareja en la adolescencia. Consideraciones previas.

Las relaciones de noviazgo durante la adolescencia son una fuente fundamental de aprendizajes sociales y de nuevas formas de relación. El surgimiento de estas, la enculturación en los

esquemas de género tradicionales, como se ha visto en el capítulo primero, y la falta de experiencia por parte de los chicos y chicas adolescentes, pueden conducirlos a situaciones de riesgo (Viejo, 2012).

Las relaciones románticas en la adolescencia tienen unas características específicas que las hacen diferentes a las relaciones amorosas establecidas en cualquier otra etapa de la vida. Estas, normalmente se definen como conductas exploratorias no muy dilatadas en el tiempo y sin llegar a convivir con la otra persona. Además, los chicos y las chicas adolescentes suelen percibir las relaciones románticas como un factor de estatus social (Papalia, Wendoks & Duskin, 2009). De esta forma, pasan a ser experiencias vitales significativas. Estas relaciones contribuyen al proceso de consolidación de la autonomía de los chicos y chicas adolescentes y su identidad de género, permitiendo desarrollar un concepto de sí mismo en el ámbito de las relaciones de pareja y favoreciendo el desarrollo de la sexualidad, una importante tarea evolutiva en esta etapa (Martínez, 2013).

Diferentes variables intervienen tanto en las estrategias y formas de llevar a cabo este proceso de acercamiento amoroso como en la significación que cada uno de los miembros de la pareja otorga a las señales del otro (Ortega-Rivera, Sánchez & Ortega, 2011). Chicos y chicas pueden utilizar, en el primer periodo de la adolescencia, formas distintas de acercamiento al otro sexo

que pueden resultar confusas o mal interpretadas por las personas adultas de su entorno, como por ejemplo, las formas físicas más rudas, como empujones, agarrones, etc., que utilizan los chicos y las formas verbales, como insultos o bromas irónicas, que utilizan las chicas (Castillo & Pacheco, 2009; Pellegrini, 2011). Ambas formas son entendidas como una manifestación de interés por la otra persona. Sin embargo, pese a que pueda parecer un juego de prácticas mutuamente agresivas, y exista dificultad para diferenciar entre el cortejo torpe y la violencia, si el chico o la chica adolescente posee interés hacia la persona que las produce, son bien recibidas y valoradas de forma positiva, entendiéndolas como una demostración de apego y atracción (Ortega & Sánchez, 2011; Pellegrini, 2001; Viejo, 2012).

Con el uso de estas controvertidas prácticas, la percepción subjetiva de los límites de las mismas que tienen ellos y ellas pasa a ser la que dibuja la línea entre el flirteo y la violencia: posicionándose entre un empujón como comportamiento agresivo o como un intento de acercamiento y seducción, los intereses, emociones, y sentimientos personales serán los que marquen el significado del mismo (Lacasse, Purdy & Mendelson, 2003; Viejo, 2012). Al mismo tiempo, la incipiente madurez cognitiva en las primeras etapas de la adolescencia es un factor clave para explicar y demostrar sentimientos complejos como la atracción hacia la otra persona, de manera

que, se utilizan esquemas de comportamientos ya adquiridos, por ejemplo a través del juego infantil, que se intentan adaptar a nuevas experiencias mediante la acomodación. Es en este proceso de descubrimiento y acuerdos de intereses e interpretación de las actitudes, las conductas y los deseos del otro, donde la ambigüedad resulta una pieza clave y el cortejo corre el riesgo de convertirse en algo molesto, negativo e incluso violento (Ortega-Rivera et al., 2011; Viejo, 2012). Este proceso ambivalente de flirteo y al mismo tiempo actitudes violentas o agresivas para con el otro que se da al principio de las relaciones afectivas entre chicos y chicas adolescentes se ha denominado, con el término anglosajón, dirty dating, (“cita sucia” o “encuentro sucio”) (Ortega, Ortega-Rivera & Sánchez, 2008; Ortega & Sánchez, 2011).

Es decir, ciertos comportamientos objetivamente desagradables o incómodos, interpretados, no siempre, como comportamientos agresivos sino como intentos de acercamiento y muestras de interés, pueden estar en la base de la socialización y la interacción que se establezca en las primeras relaciones de parejas. Ser escogido y amado al igual que sentir la atracción de la otra persona, produce gratificación y eleva la autoestima sobre todo durante la adolescencia y la juventud, provocando que se valore como prácticas positivas las que, en cualquier otro contexto, no lo serían (Sternberg, 1989). Al mismo tiempo, se debe considerar que las creencias y las imágenes que se tengan

sobre el amor y la vinculación afectiva, reflejo de lo aprendido en la socialización de género, afectarán a la calidad de estas relaciones sentimentales y a la posibilidad o no de volverse violentas.

2.3. ¿Qué es la violencia de pareja en la adolescencia?: Bidireccionalidad y Violencia de Género.

A pesar de que los chicos y las chicas adolescentes se sienten entusiasmados ante el primer romance, la falta de experiencias previas y la presencia de modelos sociales sobre el amor y el *deber ser* de las relaciones amorosas pueden favorecer las relaciones desiguales y, por tanto, impedir que comprendan qué es una relación de pareja simétrica y saludable, conduciéndoles en muchas ocasiones a noviazgos conflictivos o violentos (Povedano, 2013). Uno de los aspectos más relevantes que se puede destacar de los estudios realizados sobre este tipo de violencia es que, generalmente, la violencia de género comienza en las primeras relaciones de pareja, durante la adolescencia, y ese patrón de comportamiento se mantiene en la edad adulta (Billingham, Bland & Leary, 1999; Lewis & Fremouw, 2001).

Desde la presente investigación, se considera la violencia de género en la adolescencia, también denominada por la literatura

internacional con el término *dating violence* como: el 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 (poder) sobre ella y la relación (Povedano, 2013). Y que evidentemente tiene consecuencias tanto para la víctima, que se encuentra en una etapa de vital importancia para la conformación identitaria y la construcción de su autoestima, como para su entorno más inmediato. Por lo tanto, el objetivo principal de la violencia ejercida no es hacer daño a la víctima, sino someterla a su voluntad, es decir, tratar de dominarla. Así, los comportamientos violentos inicialmente pueden pasar desapercibidos al ser actos sutiles que los chicos y chicas adolescentes no perciben como violencia en la pareja.

Por ello, es importante que en esta etapa las relaciones sentimentales sean igualitarias, porque existe el peligro de que las chicas, influidas por concepciones románticas tradicionales y añejas, renuncien a su recién estrenada identidad y anhelos en pro de los deseos de los chicos (Martínez, 2013). Estas creencias, concepciones y mitos románticos o del amor romántico, son un conjunto de ideas y convicciones irracionales fuertemente arraigadas y con gran aceptación social, que, al ser modelos de conducta imposibles de seguir, fácilmente desembocarán en desengaños y frustraciones que conducirán a los inexpertos adolescentes a la dificultad de identificar la

barrera entre un flirteo inocente y el inicio de situaciones más o menos violentas dentro de sus parejas (Viejo, 2012). Algunos ejemplos de creencias y mitos del amor romántico son, el mito de la “media naranja”, el de “el amor lo puede todo”, el de “la pasión es eterna”, el de “quién te quiere te hará llorar”, el de “los celos son una prueba de amor”, el de “el amor requiere entrega total” o el de “el amor es posesión y exclusividad” entre otros (Ferrer, Bosh, Navarro, Ramis y García-Buades, 2008; Yela, 2003). Además, pueden propiciar la justificación de ciertas actitudes o la interpretación distorsionada de determinadas conductas agresivas. A este respecto, Inés Alberdi (2004) afirma que ya sean origen de problemas o disgustos, la imagen ideal de la felicidad individual, en nuestra sociedad, pasa por tener una pareja, al precio que sea, y este hecho es aprendido y reproducido por también por los más jóvenes. En la tabla 1 se muestran los principales mitos románticos sobre las relaciones de pareja en la adolescencia.

Mitos del Amor Romántico

Sólo puedo ser feliz y contar con cariño en mi vida si tengo una pareja.

Una persona puede quererme y, al mismo tiempo, hacerme sufrir o tratarme mal.

Los celos de mi pareja son una señal de que me quiere y de que le importo mucho.

Si él/ella tiene atractivo sexual y/o reconocimiento social, voy a ser feliz con él/ella.

Si le quiero, puedo pasar por alto ciertas conductas controladoras (móvil, ropa, salidas, etc.), enfados injustificados o comportamientos vejatorios (gritos, humillaciones, etc.).

Cuando vivamos juntos, dejará de ser celoso y le ayudaré a controlar la bebida.

Algún día cambiará porque, en el fondo, es buena persona.

La fuerza del amor lo puede todo. Él es el amor de mi vida. A pesar de todo, lo quiero y me quiere.

Tabla 1. Mitos del amor romántico en las relaciones de pareja adolescentes. Informe de la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres, 2005. Recuperado de González-Ortega, Echeburúa y Corral (2008).

Muchos de estos mitos, creencias y fantasías distorsionadas sobre el amor y las relaciones sentimentales, derivadas de la idealización de ciertas prácticas, pueden relacionarse con la presencia de violencia en la pareja, ya que se trata de prejuicios profundamente arraigados en un modelo cultural patriarcal basado en la desigualdad y asimetría entre hombres y mujeres. Siguiendo a Janet Saltzama (1992) podemos definir el modelo patriarcal como una ideología y un lenguaje que explícitamente devalúa a las mujeres, dándoles menos prestigio y/o poder que el

que se les da a los hombres, otorgando a lo femenino significados negativos a través de la construcción del pensamiento y de hechos simbólicos como por ejemplo, los estereotipos y el sexismo. Todo ello fruto del pensamiento dicotómico, jerarquizado y sexualizado, que sitúa al hombre y lo masculino como el paradigma de todas las cosas (Lerner, 1986; Saltzama, 1992).

Desde los medios de comunicación y las TIC's, la escuela, la comunidad o la familia, tal y como se contempla en el primer capítulo, se reproducen y asimilan el sexismo y los estereotipos de género continuamente, fruto del modelo patriarcal y de la estructura sociocultural androcéntrica, de manera que, se construye y naturaliza una realidad que en muchas ocasiones, da origen, perpetúa y justifica, entre otros aspectos, la violencia de género (Cantera & Blanch, 2010; Caro, 2001; 2008).

Existe actualmente un extendido consenso en destacar que las desigualdades de estatus y/o poder en la estructura social, especialmente en el ámbito público, que todavía siguen existiendo entre hombres y mujeres son una de las causas más importantes en la perpetuación de la violencia de género (Gerber, 1995). Y que el sexismo puede ser utilizado para legitimar y mantener dichas diferencias (Díaz-Aguado, 2003). Además, numerosas investigaciones señalan una posible conexión entre los estereotipos, actitudes y mitos en relación a la

sexualidad y al género, y este tipo de violencia en la adolescencia, contribuyendo a eternizar la existencia del vínculo violento (Bosch, 2007; Caro, 2008; Ferrer & Bosch, 2013; Peña, Ramos, Luzón & Recio, 2010). Aunque se debe hacer hincapié en que mitos como el del “amor romántico” son asimilados y compartidos tanto por los chicos como por las chicas adolescentes, y especialmente cuando tienen una relación sentimental que los fortalezca y legitime.

Los chicos adolescentes, que ejercen violencia contra su pareja, pueden utilizar medios sutiles y más difíciles de percibir como el aislamiento, el control o la desvalorización de la chica o utilizar otras formas de ejercer su poder más evidentes, como por ejemplo 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. Aunque existe dificultad en la adolescencia para reconocer cuando son víctimas de violencia (Aizpitarte, 2014), específicamente en esta etapa, estas conductas se diferencian de otras por la existencia de conductas dominantes, abusivas y agresivas, como las que se presentan en la siguiente tabla (García-Díaz et al., 2013; Povedano & Monreal, 2013; Vizcarra, Poo & Donoso, 2013)

Conducta dominante	Abusos verbales-emocionales	Abuso físico	Abuso sexual
-No permite salir al otro/a con sus amistades	-Le insulta con apodos indeseables	-Empujones -Golpes	-Manoseos y besos indeseados
-Llama o trata de localizar a la pareja constantemente (tlf móvil)	-Tiene celos con frecuencia -Le da poca importancia	-Patadas -Puñetazos -Bofetadas	-Relaciones sexuales obligadas -Privación del uso de medios para el control de la natalidad
-Le ordena que ropa debe vestir -Le acompaña obligadamente todo el tiempo	-Le amenaza con hacerle daño a él/ella, a su familia o a sí mismo/a (suicidio) si no hace lo que él/ella desea	-Pellizcos -Tirar del cabello -Estrangular	-Juegos sexuales por la fuerza

Tabla 2. Conductas de violencia de pareja en la adolescencia. Recuperado de Povedano y Monreal, (2012).

Como ya se ha comentado previamente, en la violencia de género la finalidad de la agresión no es hacer daño a la víctima, sino someter a la mujer a la voluntad del agresor y tratar de dominarla, ejerciendo la superioridad simbólica de lo masculino sobre lo femenino. La violencia en las parejas adolescentes, al igual que en las adultas, en muchas ocasiones no termina con la ruptura de la pareja, sino que se prolonga a lo largo del tiempo y degrada a la persona afectada cada vez más.

Pero no se puede omitir, desde el análisis de las características propias de las relaciones de pareja adolescentes que, además de que pueden poseer una idea errónea de las relaciones amorosas, existe, en cierta medida bidireccionalidad en la violencia ejercida en este contexto (González Santana 2001; Molidor & Tolman 1998; O'Leary, Watson, Cascardi & Avery-Leaf, 2001; Straus 2004). Así lo señala Alazne Aizpitarte (2014) cuando afirma que muchos y muchas adolescentes consideran una 'propiedad' privada a su pareja y que tanto chicos como chicas tienden, impulsados por los celos, a controlar a su pareja y su modo de vida, y les parece 'normal' hacerlo. Es decir, en estas incipientes parejas, también las chicas actúan por celos y mantienen otras actitudes poco saludables.

Aunque en la mayoría de los estudios desarrollados sobre violencia en parejas adolescentes no se contempla la bidireccionalidad como objeto de estudio, en una línea creciente de literatura científica se indica que una buena parte de la violencia que se desarrolla en los noviazgos entre adolescentes es recíproca (Gray & Foshee, 1997; Malik, Sorenson & Aneshensel, 1997; O'keefe, 1997). Sin embargo, en estos estudios se ofrece poca información sobre el porcentaje de violencia bidireccional y unidireccional hallado y/o a qué sexo pertenece la persona que ejerce la violencia. Así, por ejemplo, algunos trabajos defienden que las chicas son más violentas psicológicamente que los chicos en lo relacionado con

conductas de celos, control, humillación, etc., (Archer, 2000, Muñoz-Rivas, Graña, O'Leary & González, 2007), en cambio ellos son más violentos físicamente y sexualmente (Ó'keefe, 1997; Schwartz, O'Leary & Kendziora, 1997; Straus, 2004).

Otros estudios advierten que el objetivo principal de los chicos que agreden a su pareja es ejercer un control sobre ella, es decir, dominarla (González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008). Sin embargo, en el caso de las chicas, la violencia suele ser un acto de autodefensa, un desahogo en un momento emocional de intensa ira o una respuesta ante una acción inadecuada por parte del chico (por ejemplo, una conducta de infidelidad) (Viejo, 2012). Posteriormente, para ellas, precisamente por las características que tiene el comportarse de forma violenta, les puede causar un mayor sentimiento de culpabilidad que a los chicos que normalmente tienden a minimizar sus actos. En cualquier caso, lo que las investigaciones al respecto ponen de manifiesto es que hay mayor número de chicas agresoras en la adolescencia y juventud que en la edad adulta (González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008; Sebastián et al., 2010).

Por ello, hay que tener en cuenta el tipo de violencia que se desarrolla y como esta es ejercida sobre todo en la adolescencia, puesto que según la tipología de la misma puede variar el género de la persona agresora o víctima. Así, se hace una clasificación con los diferentes tipos de violencia que se pueden presentar

durante la relación de pareja en la adolescencia o posteriormente.

2.3.1. Tipologías y clasificación de la violencia de pareja.

Existen diferentes clasificaciones en relación a las características y tipología del maltrato o violencia que se ejerza sobre la mujer, considerando principalmente la gravedad, las consecuencias físicas y psicológicas y la duración de la misma. Johnson y Ferraro (2000), teniendo en cuenta estos factores, conceptualizaron cuatro formas de violencia de pareja 1) violencia situacional en la pareja, caracterizada por una violencia aislada, debida a el estrés o la frustración de uno de los integrantes, 2) terrorismo íntimo, cuando existe una grave y crónica situación de violencia sobre todo psicológica y de control sobre la pareja, 3) resistencia a la violencia, cuando el maltrato ya está establecido y la respuesta de la víctima aumenta el mismo, y 4) control violento mutuo. Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley y Pittman (2001) clasifican los comportamientos violentos contra la pareja y las experiencias de victimización, a través de (1) la violencia y victimización sexual, (2) la violencia y victimización relacional, (3) la violencia y victimización verbal-emocional y (4) la violencia y victimización física, aunque Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, la revisan posteriormente, adaptándola a la población adolescente española.

Posteriormente, Minna Piispa (2002), a partir de los resultados obtenidos en una investigación realizada en Finlandia sobre los patrones de violencia de pareja, señala cuatro tipos diferentes de violencia: (1) la historia breve de violencia que alude a episodios recientes y sin violencia física, que afectan principalmente a mujeres jóvenes y que son normalizados, (2) el terrorismo en la pareja, cuando la violencia está ya establecida y con consecuencias severas, (3) el tormento mental y sus daños psicológicos profundos, y (4) los episodios en el pasado que terminan cuando la pareja se rompe.

Sanmartín (2005) realiza una clasificación que divide a la violencia contra la mujer en cuatro vectores principales, (1) física, (2) psicológica, (3) sexual, y (4) económica pasando a ser una de las clasificaciones más extendidas y utilizadas para definir este tipo de violencia. Por su parte, Miller y colaboradores (2006) teniendo en cuenta la clasificación realizada por Johnson y Ferraro (2000) analizaron cuatro tipos específicos de violencia contra la pareja (1) agresión física, (2) agresión y acecho, (3) agresión y violación, y (4) agresión, acecho y violación, concluyendo que dependiendo de las características de la violencia requiere una respuesta social y una actuación diferente.

Recientemente, Emery (2011) propone una clasificación de violencia en las relaciones de pareja basada en factores como la existencia de normas en la relación, el reparto de poder en la misma y la legitimidad del acto violento en relación a las normas establecidas (Viejo, 2012). Emery clasifica los actos violentos en 5 tipos: (1) Violencia Anárquica, un tipo de violencia instrumental para conseguir lo deseado, dada principalmente en contextos marginales; (2) Conflicto violento, cuando hay una lucha de poder dentro de la pareja; (3) Dictadura tolerante, cuando existe una aceptación de la violencia por creencia o convicción por parte de la víctima; (4) Dictadura despótica, caracterizada por una violencia imprevisible y severa; y (5) Dictadura totalitaria, cuando la violencia es utilizada para reafirmar la superioridad o la subordinación del otro. En la siguiente tabla se resume la evolución tipológica de la violencia contra la mujer en la última década y sus diferentes autores/as:

Autor/a	Año	Clasificación
Johnson y Ferraro	2000	-Violencia situacional en la pareja - Terrorismo íntimo - Resistencia a la violencia - Control violento mutuo
Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley y Pittman	2001	-Relacional -Verbal-emocional -Física
Mina Piispa	2002	-Historia breve de violencia -Terrorismo en la pareja -Tormento mental -Episodios en el pasado
Sanmartín	2005	-Física -Psicológica -Sexual -Económica
Miller y colaboradores	2006	-Agresión física -Agresión y acecho -Agresión y violación -Agresión, acecho y violación
Emery	2011	-Violencia anárquica -Conflicto violento -Dictadura tolerante -Dictadura despótica -Dictadura totalitaria

Tabla 3. Tipología de la violencia de género según diferentes autores/as. Elaboración propia.

En el momento en el que se hace uso de la violencia física, el agresor suele haber establecido un patrón previo de abuso verbal, psicológico, económico o sexual. Por lo tanto,

normalmente, se empleará el maltrato físico si las otras formas de violencia no son eficaces para conseguir su objetivo (Povedano, 2014). Desde la presente investigación, por una parte, se señala y describe más concretamente, la clasificación realizada por Sanmartín (2005) por la capacidad de generalización a cualquier contexto de discriminación femenina, incluso fuera de las relaciones amorosas, y la parsimonia que posee clasificando la violencia contra la mujer.

Violencia Física: La violencia física son acciones (empujones, tirones de pelo, bofetadas, golpes, mutilación genital, tortura y asesinato) que, voluntariamente realizadas, provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas de cualquier tipo (internas, externas o ambas). Por medio de este tipo de violencia, se vulnera la integridad de la víctima, con el ánimo de causar daño físico o moral, a través de la utilización de la fuerza con el claro objetivo de causar lesiones. Además se llega a generar un trauma en el ego de la persona que la recibe, produciéndose un temor ante una nueva agresión por parte del agresor.

Violencia Psicológica: El maltrato psicológico son comportamientos que incluyen tanto aspectos verbales como emocionales. Se trata de acciones de carácter verbal o actitudes que provocan o pueden provocar daños

cognitivos, emocionales o conductuales en la víctima. Se caracteriza principalmente por actos como los insultos, los desprecios, los celos y las humillaciones. También supone conductas como ignorar (no hablar a alguien o hacer como si no existiera), chantajear, marginar, hacer comparaciones destructivas o amenazar. Este tipo de maltrato daña la estabilidad psicológica de la persona que lo recibe y conduce, en el mejor de los casos, a la devaluación de su autoestima y su autonomía.

Violencia Sexual: La violencia sexual implica cualquier contacto sexual no deseado, desde manosear hasta la violación. En este tipo de maltrato la mujer es degradada y utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual. Se trata de tocamientos, insinuaciones, acercamientos no deseados, penetraciones sin consentimiento, limitaciones o negaciones en el uso de cualquier método anticonceptivo, además de la intencionalidad de transmitir una enfermedad de transmisión sexual. También se considera como maltrato sexual, la prostitución forzada, o prácticas culturales como la mutilación genital o las revisiones forzadas para ‘asegurar’ la virginidad de la mujer. La violencia sexual es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer y su cuerpo, al denigrarla y concebirla como objeto.

Violencia Económica: La violencia económica hace referencia a conductas que implican un control financiero de la víctima. Incluyen actos desde prohibir o impedir que la mujer consiga una fuente de recursos propia o acceso a sus propiedades, hasta no proveer de recursos económicos para los gastos básicos del hogar. La finalidad, además del propio daño, implica la necesidad de que la víctima tenga un determinado grado de dependencia con respecto a su agresor. Otras características de este tipo de violencia son por ejemplo no aportar dinero intencionalmente, no permitir que la mujer trabaje o estudie, o recibir un salario inferior en comparación con los hombres por un mismo trabajo.

Concretamente, en la etapa adolescente las relaciones amorosas marcadas por la violencia física pueden incluir, empujones, golpes, patadas, bofetadas, pellizcos, tirar del cabello, estrangular o dar puñetazos. La violencia psicológica abarca prácticas como los insultos, los apodos indeseables, tener celos con frecuencia, amenazarlas con hacerles daño a ellas o suicidarse si no hacen lo que quieren, no permitir a las chicas salir con sus amistades, tratar de localizarlas continuamente (por ejemplo, a través del teléfono móvil) u ordenarles qué ropa deben vestir. La violencia sexual incluye conductas como los manoseos y besos indeseados, relaciones

sexuales obligadas, privación del uso de medios anticonceptivos o juegos sexuales por la fuerza. Por último, la violencia económica puede incluir conductas de control del gasto (por ejemplo en ropa o maquillaje) o animar a la chica a dejar un trabajo o sus estudios (Monreal, Povedano & Martínez, 2013)

Y por otra parte, se describe también la clasificación realizada por Wolfe et al. (2001) por la posibilidad de adaptarse también de manera precisa a las relaciones en la adolescencia, ya que en esta etapa, las agresiones emocionales y las tácticas indirectas de control suelen ser más frecuentes que las agresiones físicas (Jezl, Molidor & Wright, 1996); pero, sobre todo, porque puede acomodarse a la forma en la que los chicos y las chicas establecen sus relaciones de pareja y en aquellos tipos de violencia que pueden ejercer (Fernández-Fuentes, Fuertes & Pulido, 2005).

Violencia relacional: la violencia relacional es aquella que se dirige a provocar un daño en el círculo de amistades de la pareja o bien en su pertenencia a un grupo o red de apoyo, ya sea de amistad, laboral o familiar. Es un tipo de violencia más sutil y por lo tanto menos visible que se suele llevar a cabo a través de la exclusión social, difusión de rumores o impedir la

inclusión de la víctima en situaciones ajenas a la persona agresora.

Violencia verbal-emocional: la violencia verbal-emocional es aquella violencia dirigida a perturbar, degradar o controlar la conducta, el comportamiento, las creencias o las decisiones de una la pareja, mediante la humillación, intimidación, aislamiento o cualquier otro medio que afecte la estabilidad psicológica o emocional. También se incluye en este tipo de violencia toda forma de omisión o abandono emocional.

Violencia física: comprende una amplia variedad de actos que van desde un empujón intencionado, una bofetada o arrojar objetos, hasta el extremo del asesinato. El maltrato físico, además de poner en riesgo la salud y la vida de las personas agredidas en los casos más extremos, provoca miedo intenso y sentimientos de humillación.

La violencia en la adolescencia es muy sutil, en muchas ocasiones la clave se encuentra en la percepción que tienen ellos y ellas de la misma (Aizpitarte, 2014). La mayor parte de la juventud, cree que la violencia en la pareja es cuestión de personas adultas, identificando principalmente sólo la violencia física puesto que sus huellas son las más reconocibles. Aun así,

si se da este tipo de violencia, la física, los chicos y chicas adolescentes tienden a explicarla y justificarla como un descontrol pasajero (por ejemplo: “se flipó” o “se rayó en ese momento”) y no la identifican como conductas coercitivas y de control (Díaz-Aguado, Martínez & Martín, 2013). De esta manera, chicos y chicas adolescentes no suelen ser conscientes de cuándo son víctimas de malos tratos, sobre todo si éstos son psicológicos o relacionales, ni de las consecuencias que ello les va a ocasionar en su salud mental y en su futuro (Sebastián et al., 2010). Por ello, es necesario saber identificar que elementos derivan hacia situaciones violentas, cómo se inicia el proceso o ciclo que conduce hacia una relación de riesgo y cómo evoluciona para poder prevenirlo.

El ciclo de la violencia en las relaciones amorosas se inicia de manera gradual e imperceptible, tanto en las parejas de adolescentes, como en las de jóvenes y adultos, en muy pocos casos lo hace de forma evidente brusca e inesperada. Generalmente, el ciclo de la violencia específicamente en las parejas de adolescentes, se presenta al inicio como un incidente o estallido ocasional de la violencia que ambos miembros de la pareja interpretan como una expresión de pasión o un intento de mejorar su relación en un momento dado. A continuación, ocurre la llamada “luna de miel” o reconciliación que da paso a la acumulación de tensión que puede terminar en una nueva descarga violenta. Mientras que en algunas parejas la violencia

no va más allá del control sobre la otra persona y el abuso emocional y verbal en determinados momentos, en otras parejas la violencia es frecuente e implica una combinación de todos los tipos de abuso (Povedano & Monreal, 2012).

2.3.2. Ciclo de la violencia de género.

En primer lugar, es importante destacar que las chicas que sufren violencia de género de forma habitual no son constantemente agredidas. De hecho, en la relación, normalmente, se alternan momentos de tensión y violencia con otros de calma e incluso de afecto. Esta alternancia se concreta en un ciclo de la violencia de género, que genera una alta dependencia mutua (Povedano, 2014). Uno de los aspectos que más se cuestiona a las víctimas de violencia de género, es precisamente por qué no huyen y abandonan a la persona que las agrede, éste cuestionamiento no hace más que estigmatizar a la víctima, cuestionándola y livianizando su sufrimiento.

De manera que existen numerosas causas por las que la víctima no abandona a su agresor de forma inmediata o simplemente no se plantea hacerlo. Entre los aspectos más destacados se encuentran por ejemplo, las variables sociodemográficas, la gravedad de las conductas violentas y las repercusiones psicológicas en la víctima, las características de la personalidad, los factores cognitivos y emocionales, el acceso a los recursos

comunitarios o la conducta y el estado emocional de la persona que maltrata (Echeburúa, Amor y Corral, 2002). En este sentido, el ciclo de la violencia, ayuda a entender este proceso:

Fases del ciclo de violencia:

El ciclo de la violencia se puede describir en tres fases claramente diferenciadas que varían tanto en duración como en intensidad para una misma pareja y entre distintas parejas:

Fase I: Acumulación de tensión

La primera fase de acumulación de tensión se caracteriza por cambios imprevistos de humor, enfados por asuntos sin importancia e irascibilidad en el hombre. En esta primera fase, las mujeres tienden a evitar a toda costa el conflicto, modificando su comportamiento para que su pareja no se enfade o moleste, intentando ser condescendientes y anticipándose a sus caprichos para satisfacerlos. Las mujeres suelen justificar los comportamientos de sus parejas ante familiares y amigos, excusándolos y esperando que sea una mala racha que pasará pronto. Normalmente, la tensión sigue acumulándose y los enfados tienden a ser más largos, acompañados de pequeñas peleas, discusiones y gritos (Povedano, 2014). Muchas parejas permanecen en esta primera etapa durante diferentes periodos de

tiempo, pero pese al deseo individual o compartido de evitar la fase aguda de estallido de la violencia, cualquier circunstancia o evento externo puede romper el delicado equilibrio.

Fase II: Estallido de la violencia

Este periodo se caracteriza por una descarga incontrolable de las tensiones que se han venido acumulando en la fase previa (Morabes, 2014). Durante esta fase se produce la agresión psíquica y/o física sin límites. La persona agresora puede utilizar cualquiera de los tipos de violencia (física, psicológica, sexual, económica o relacional) para castigar aquellos comportamientos de la mujer que no le parecen adecuados. Como se ha visto anteriormente, el propósito del maltratador no es dañar a la víctima, sino ejercer poder (tratar de dominar) y controlarla. De esta forma, el incidente agudo termina cuando el agresor considera que la víctima ha recibido lo que merece.

El agresor suele culpar a la víctima de la aparición de esta segunda fase, justificándose en las molestias que ella le ocasionó durante la fase de acumulación de la tensión, y, en ocasiones, achaca su comportamiento a la bebida o a factores estresantes externos (Povedano, 2014). Al finalizar esta fase, se produce una situación de calma, negación e incredulidad de que el episodio haya realmente sucedido.

Fase III: Arrepentimiento o luna de miel

Esta fase se caracteriza por el arrepentimiento y demostración de afecto del agresor, el cual manifestando actitud de arrepentimiento, intenta volver a recuperar la confianza y el amor de su pareja. En esta fase, la tensión y la violencia disminuyen hasta desaparecer. El agresor suele reconocer su culpa, pedir perdón, prometer cambios como no volver a implicarse en comportamientos violentos o, incluso, ponerse en manos de profesionales. Además, suele manipular a la víctima victimizándose (amenazando con el suicidio por ejemplo) el mismo para que esta le perdone incluso se sienta culpable de lo sucedido. En esta fase la persona violenta se vuelve atenta, cariñosa, amable y respetuosa con la víctima, ya que teme que después del ataque violento ella deje la relación. Sin embargo, poco a poco el tiempo que dura la fase de luna de miel se va acortando y al igual que el espacio de tiempo entre la fase de acumulación de tensión y la de estallido de la violencia, aumentando su intensidad progresivamente.



Dibujo 2. Ciclo de la violencia en las relaciones de pareja. Elaboración propia.

Existen diversas teorías explicativas sobre la violencia de género. Desde las Ciencias sociales, disciplinas como la psicología, la antropología o la sociología han intentado dar una explicación teórica a la problemática de la violencia contra la mujer en general y particularmente a la vivida durante la adolescencia. A continuación se realiza una revisión de las principales perspectivas teóricas que se han desarrollado a lo largo del tiempo, haciendo hincapié en las características que definen a cada una de ellas en relación a este trabajo de investigación:

2.4. Teorías explicativas de la violencia de género en la adolescencia.

Entre las diferentes perspectivas que han estudiado la violencia de género y la violencia de género en la adolescencia, se encuentran el análisis psicosocial, el análisis sociológico o sociocultural, la filosofía, las ciencias penales, y las ciencias de la salud. Cada una de ellas aporta, bajo un prisma distinto, su avance, de acuerdo a sus intereses y su objeto de estudio. De acuerdo con la revisión realizada por Winstok (2007), se puede distinguir dos visiones generales sobre la violencia de pareja, la primera surge desde la teoría feminista, basada en el abuso de poder por parte del hombre hacia la mujer y que se centra en la violencia sobre la mujer por parte de su marido o pareja que se produce en el hogar (DeKeseredy & MacLeod, 1997), y la segunda es la perspectiva del conflicto familiar, cuyo máximo representante es Straus (1979), quien valora la violencia en el seno familiar como una práctica no legítima de resolver los conflictos interpersonales en general y especialmente en el ámbito del parentesco y las relaciones de pareja (Tamarit, 2013).

En cada uno de estos enfoques se encuentran perspectivas diferentes, bajo las que se amparan las diferentes teorías. Las ciencias psicosociales sugieren que la violencia debe entenderse como la interacción entre factores ambientales y factores del desarrollo psicosocial de cada persona, además de sus

diferencias neurológicas y hormonales y los procesos sociales que se dan a su alrededor (Reiss & Roth, 1993). A continuación, se presentan de manera resumida las corrientes teóricas biológica, generacional y sistémica para posteriormente hacer hincapié en la perspectiva de género y en el modelo ecológico, que configuran el paradigma desde donde se parte para entender y dar explicaciones sobre esta problemática.

2.4.1. Teoría Biológica o Etológica.

Desde el punto de vista biológico, la violencia es la respuesta de supervivencia de un individuo u organismo a su medio ambiente (Ramírez, 2000). En el caso de la violencia de género en la pareja, esta conducta es considerada como parte de la estructura biológica del hombre, pues el hombre ha desarrollado su agresividad para sobrevivir (Alencar-Rodríguez & Cantera, 2012). Esta perspectiva, a pesar de contar con una creciente aceptación, no es concluyente sobre la relación entre la predisposición genética por ser hombre y el desarrollo de la conducta violenta, ya que uno de los problemas obvios del estudio de las bases genéticas de la agresión es metodológico (Geen, 2001; Povedano, 2014). En cambio, los partidarios del modelo biológico defienden que en la naturaleza los machos son más agresivos que las hembras, obviando por completo la influencia de la cultura (Ramírez, 2000). Otra crítica que se plantea respecto de esta teoría es el hecho de que esta no explica

por qué algunos hombres a pesar de ser físicamente fuertes no son violentos en el hogar (Alencar-Rodrigues & Cantera, 2012).

También se incluyen en este contexto investigaciones que relacionan la violencia con lesiones en el lóbulo frontal (Hines y Malley-Morrison, 2005), con síndromes patológicos orgánicos (por ejemplo, la anomalía del cromosoma XYY) o con procesos bioquímicos y hormonales (por ejemplo, altos niveles de testosterona y noradrenalina) que tienen lugar en el organismo (Booth & Dabbs, 1993; Soler, Vinayak & Quadagno, 2000). En el estudio que realizan Booth y Dabbs (1993) se hipotetiza que la asociación entre testosterona y agresión puede resultar importante en conductas hostiles en la relación de la pareja y en los problemas para mantener una relación amorosa positiva. Según esta hipótesis, los autores constatan que los hombres con altos niveles de testosterona tienen más probabilidad de dirigir su agresividad hacia la pareja. Sin embargo, Alencar-Rodrigues y Cantera (2012) al revisar este trabajo, concluyen que dichos impulsos agresivos estimulados por la testosterona pueden convertirse en iniciativas y esfuerzos para aumentar el conocimiento y la experiencia relativizando la relación con la conducta violenta.

2.4.2. Teoría Generacional y Teoría del Aprendizaje Social.

Estas líneas teóricas buscan explicar por qué una persona maltrata a su pareja, mientras que otras no lo hacen en las mismas condiciones (Turinetto & Vicente, 2008). La perspectiva generacional sostiene que la interacción de factores como el rechazo y el maltrato del padre, el apego inseguro a la madre, que hace que no atienda completamente a sus necesidades y provoque frustración, la violencia sufrida en el hogar hacia sí mismo o hacia otros miembros de la familia y la influencia de la cultura machista aprendida desde la infancia, contribuyen a que un persona maltrate a su pareja. Es decir, se contempla la violencia sobre la mujer como una práctica aprendida por observación y/o imitación (Dutton & Golant, 1997). Este modelo generacional, también considera la experiencia temprana de violencia en el hogar como un factor fundamental o complementario, para explicar la génesis del fenómeno de la violencia de género. Sin embargo, es evidente que estas experiencias relacionadas con un negativo desarrollo del apego, pueden ser un elemento condicionante, un factor de riesgo, pero nunca un factor determinante para ser violento o agresivo con la pareja, ni para convertirse en un futuro en víctima de dicha violencia (Alenca-Rodríguez & Cantera, 2012; Dohmen, 1996).

Según la teoría del aprendizaje social, la violencia es un comportamiento social concreto que se desarrolla y evoluciona

mediante procesos de aprendizaje (Navarro, 2009). Es decir, las personas pueden adquirir repertorios de conductas violentas, bien por observación de modelos o por experiencia directa (Bandura, 1976; Bandura & Ribes, 1975). Así, se pueden aprender comportamientos por imitación, específicamente si esos comportamientos observados han sido recompensados o reforzados. De esta forma, si se observa un comportamiento agresivo de una persona hacia otra y este es reforzado, es posible que se adquiriera (Domènech & Rueda, 2002).

Algunas investigaciones basadas en el análisis del pasado de los hombres agresores han demostrado que la mayoría han sufrido malos tratos físicos y emocionales por parte del padre y que eso influye en la forma de interactuar con la pareja (Alencar-Rodrigues & Cantera, 2012). Estas teorías mantienen, por lo tanto, que el ser humano aprende las conductas de su medio más cercano y luego las repite como resultado del aprendizaje, la imitación y/o la identificación con ellas. Hecho que, según ciertos autores, proporciona una base importante para comprender la relación entre una historia de violencia familiar y el convertirse en víctima o agresor en la edad adulta (Bandura 1973; 1975; Bandura, Ross & Ross, 1961).

2.4.3. Teoría Sistémica

El principal vector de la teoría sistémica se halla en el análisis de las interacciones que se dan en el núcleo de la pareja y/o la familia (Garrido et al., 2000). Esta teoría considera que la agresión es el resultado de cierto estilo de interacción conyugal, comprendiendo aspectos cognitivos, emotivos y conductuales. El estudio y análisis de qué hace cada cual en los momentos previos a la violencia y cuando esta surge, cómo cada persona interacciona con la otra, y qué consecuencias tiene en ellos, ofrece una visión amplia de las relaciones dentro y fuera del sistema familiar. Es decir, se contempla la violencia en las relaciones de pareja como una problemática interaccional y no individual, esto es, todos cuantos participan en una relación violenta se hallan implicados en la misma, sea de la forma que sea (Perrone & Nanini 1995).

En este sentido, la violencia sería el resultado de la organización y dinámica familiar o conyugal, cuyos miembros presentan dificultades para relacionarse, comunicarse o de habilidades sociales. Ante esta postura cabría preguntarse si compartir la responsabilidad del acto violento con la víctima no eximiría la culpabilidad exclusiva del autor de la violencia (Alencar-Rodríguez & Cantera, 2012). La perspectiva sistémica puede justificar la conformación y consolidación de un sistema de

relación poco saludable que implica a ambos miembros de la pareja (Perrone & Nanini, 1995).

Existen además, diversas tendencias que centran su atención en diferentes características del sistema: 1) la Violencia como resultado del aumento del estrés en el sistema, donde la explosión de la violencia hace que el sistema vuelva a su estado inicial hasta que nuevamente el estrés aumente otra vez (Hoffman, 1981; Rousanville, 1978). Esta tendencia es la que contempla el ciclo de la violencia; y 2) el equilibrio de poder en la familia. El marido, se siente amenazado por una mujer y tiene que recurrir a la violencia para mantener su status dominante (Gelles, 1972; Goode, 1971; Steinmetz, 1977). Se considera, por tanto, la violencia de pareja desde factores relacionales y como resultado de un proceso de comunicación particular entre dos personas.

2.4.4. Teoría de Género o Feminista.

Este enfoque identifica en el modelo patriarcal la principal explicación para el maltrato que impera en la sociedad contra la mujer. Este modelo patriarcal no solo ha explicado, explica y construye las diferencias entre hombres y mujeres, sino que mantiene y agudiza las formas de dominación. Cuando desde las Ciencias Sociales se comienza a hacer la distinción entre sexo y género, los primeros movimientos feministas surgen para,

cuanto menos, cuestionar la estructura e ideología patriarcal establecida. Las investigaciones desde la perspectiva de género y la concepción del sistema de sexo-género, son precisamente legado del feminismo (Facio & Fries, 2005).

En cuanto a la violencia, según Fernández (2006), la perspectiva de género no se define como explicación única ni última de esta problemática, pero a menudo puede ser el más influyente de los condicionantes. La teoría de género, se preocupa del análisis de cuestiones culturales y sociales, concibiendo la violencia masculina contra las mujeres como un abuso de poder en una estructura social que favorece que ellos las agredan y que privilegia los elementos masculinos sobre los femeninos (Fernández, 2006; Walker, 2004). Así, la violencia se utiliza para mantener la superioridad masculina (Turintetto & Vicente, 2008). Es decir, desde esta perspectiva, la violencia en las relaciones de pareja está provocada por factores socio-culturales, consecuencia de la estructura social. Por tanto, las creencias, las costumbres y los valores culturales determinarían en gran medida la aparición de los malos tratos, facilitando la comprensión de la violencia contra las mujeres cuando se sitúa esta problemática en el contexto de la estructura patriarcal legitimada socialmente y hegemónicamente imperante (Cantera, 2007).

Mediante los movimientos feministas se brinda la posibilidad de cuestionar estructuras fundamentales y naturalizadas del patriarcado como la familia tradicional (papá, mamá e hijos, niño y niña) la heterosexualidad y la heteronormatividad legitimada así como, el dominio de lo masculino (Amorós, 1992). La perspectiva feminista critica las posturas que afirman que los hombres se vuelven violentos debido a las presiones sociales o el no cumplimiento de las expectativas masculinas, ya que no todas las personas educadas y enculturadas en un mismo sistema de creencias ejercen este tipo de violencia (Posada, 2001)

Desde esta perspectiva, no hay una distinción entre estructura de poder y empleo de la violencia, ésta se empleará siempre que sea necesario mantener el control de la situación, en el caso de que el poder masculino se haya visto cuestionado. Es decir, los maltratos en la relación de pareja son una forma de conducta socialmente aprendida que se refuerza ideológicamente y culturalmente. En este sentido, la violencia se constituye como una herramienta para ejercer poder que facilita y consolida la dominación de la otra persona, revalidada por una cultura patriarcal que refuerza y genera las diferencias de poder en la pareja (García & Cabral, 2002).

En cambio, en las parejas de chicos y chicas adolescentes, en muchas ocasiones, esta lucha de poder se presenta de forma

cruzada (DOMOS, 2003), es decir, ambos integrantes de una pareja pueden ejercer violencia contra la otra persona (Leal, Reinoso, Rojas & Romero, 2010). Uno de los motivos que pueden diferenciar esta problemática entre adultos y adolescentes es, precisamente, que en la adolescencia, el acto violento es contemplado como defensivo, ya que, aún se están definiendo los roles y buscando la identidad personal, a diferencia de los adultos, quienes ya lo tienen asumido, asociándose la violencia a formas de control y ejercicio de poder (Sebastián et al., 2010). La violencia por tanto, se desarrollaría en un contexto sociocultural donde se minimiza y se favorece su aceptación dando prioridad a la formación de relaciones socialmente correctas (Trujano & Mata, 2002). Según palabras de Lorente (2002), la perpetuación de la violencia de género se situaría en la propia estructura de la sociedad que desde una posición androcéntrica contempla a la mujer como parte del hombre.

2.4.5. Teoría o Modelo Ecológico.

La perspectiva ecológica, también contemplada en el capítulo primero de este trabajo, como una de las teorías explicativas sobre el desarrollo de la adolescencia, hace hincapié en que los problemas de conducta no pueden atribuirse únicamente a la persona, sino que deben considerarse como el producto de una interacción entre esta y su entorno (en el caso de la

adolescencia, el entorno familiar, escolar y social). Ello supone la necesidad de examinar la conducta problemática en el contexto donde surge (Povedano, 2014). En relación a la violencia de género, esta teoría, planteada por Bronfenbrenner (1979) fue inicialmente propuesta para organizar los resultados de estudios sobre abuso infantil, violencia intrafamiliar y posteriormente utilizada para el tema de maltrato en la pareja (Povedano & Monreal, 2012). Para Bronfenbrenner (1977; 1987), la comprensión del desarrollo humano exige ir más allá de la observación de la propia conducta e implica examinar los sistemas de interacción y las características del entorno donde tiene lugar dicha práctica.

En este sentido, Heise (1998) expone que son diversas las causas que dan origen a la violencia de género en la pareja y recomienda una mirada que contemple la interacción de factores culturales, sociales y psicológicos. Para ello, se propone que se visualice esa interrelación de factores a partir de círculos concéntricos, los cuales denomina nivel individual, microsistema, exosistema y macrosistema (Alencar-Rodrigues & Cantera, 2012). Este modelo comprende cuatro niveles explicativos de la causa de la violencia de pareja.

El **ontosistema** o nivel individual está relacionado con las características individuales del adolescente teniendo en cuenta las diferencias en función del género (Monreal et al., 2014). Se

consideran tres dimensiones psicológicas: la dimensión cognitiva, que corresponde a las formas de percibir y conceptuar el mundo; la dimensión conductual, que abarca el repertorio de comportamientos en la relación de una persona con otra; y la dimensión psicodinámica, que engloba desde las emociones y conflictos conscientes hasta las manifestaciones del inconsciente psíquico (Povedano & Monreal, 2012). Además también se incluyen en este contexto las creencias aprendidas en la familia de origen y la habilidad para lidiar con factores estresantes (Carlson, 1984). En este nivel, también se centra la atención en los factores de riesgo relacionados con la historia personal, como haber sido víctima de violencia, lo que puede influir en comportamientos futuros (Leal et al., 2010)

El **microsistema**, es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado. Normalmente, los microsistemas de una persona en desarrollo son aquellos en los que la persona actúa activamente y que influyen de una manera directa en el individuo (Monreal et al., 2014). Este nivel, hace referencia por tanto, a la familia y las redes más cercanas a la persona (amistades, vecindario etc.). En cuanto al análisis de la violencia en parejas adolescentes, se investiga la historia de violencia en su familia de origen, el aprendizaje de resolución violenta de conflictos, autoritarismo en las relaciones familiares, baja autoestima, aislamiento o cualquier otro factor de riesgo que

propicie cualquier comportamiento violento. Además, se observa si las redes sociales mantienen el sistema abusivo o contribuyen a su disolución.

El **mesosistema** abarca las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Un mesosistema puede considerarse un sistema de microsistemas y, por tanto, su descripción y análisis debe realizarse en los mismos términos que los microsistemas: relaciones, actividades y roles. Por ejemplo, la coordinación de los progenitores con el profesorado para la educación de los adolescentes (Monreal et al., 2014)

El nivel **exosistémico**, se centra en la comunidad e instituciones que se encargan de mediar la relación entre el individuo, la familia y la cultura donde está inserto (Leal, Reinoso, Rojas & Romero, 2010). Aquí también se consideran los medios de comunicación y las TIC's que contribuyen a la transmisión masiva y reproducción de creencias y estereotipos de tipo violento, además de la escuela, las creencias religiosas, el sistema judicial o el de salud. Este nivel analiza, por tanto, la legitimación institucional del género, la violencia y los modelos públicos que derivan de ellos, la legislación al respecto, la falta de apoyo institucional para las víctimas y la visión que se tiene de las mismas o el déficit en la formación de profesionales para atenderlas correctamente.

El nivel **macrosistémico**, es aquel donde se encuentran los sistemas de valores y creencias del contexto cultural. En nuestra cultura ha predominado una organización patriarcal en la mayoría de los estratos sociales, en la cual el hombre es quien dirige las organizaciones. Este sistema analiza, por tanto, las creencias y valores culturales sobre la mujer, el hombre, la familia o la descendencia; la concepción que se posee sobre el poder y la obediencia y el tipo de relaciones que deben derivar de los mismos. También contempla las actitudes legitimadas sobre la violencia y el uso de la fuerza para la resolución de conflictos, define los roles, y fundamenta la idea del patriarcado como sistema hegemónico. Esas creencias culturales que fomentan la violencia de género influyen tanto en el microsistema como en el exosistema hasta llegar al nivel individual (Belski, 1980; Grauerholz, 2000).

De entre todas las teorías propuestas en este apartado, la perspectiva que se presenta como más adecuada para comprender la complejidad del comportamiento violento en la pareja, y especialmente en la adolescencia, es, la teoría del enfoque ecológico de Bronfenbrenner. Si se analiza el problema de la violencia en parejas adolescentes desde este enfoque, se deben considerar que sus causas son múltiples y complejas y que es preciso examinarlas en términos de interacción entre personas y contextos (Díaz-Aguado, 2002; Monreal et al., 2014). Siguiendo con esta idea, es imprescindible analizar los

principales factores tanto individuales como contextuales (relativos al individuo, la familia, la escuela, la comunidad y los medios de comunicación) asociados con la problemática objeto de estudio.

2.5. Variables psicosociales relacionadas con la adolescencia y la violencia de género: agresores y víctimas.

Si se pretende buscar un factor que explique y caracterice por sí solo la violencia de pareja en la adolescencia, se parte de una premisa equivocada. No existe un único factor que explique por qué un chico o una chica adolescente se comporta de manera violenta contra su pareja y otro no lo hace. La violencia es un comportamiento sumamente complejo que hunde sus raíces en la interacción de muchos factores individuales, sociales, culturales, económicos y políticos (Povedano, 2013).

Además de los posibles daños físicos, tanto víctimas como agresores adolescentes implicados en la violencia en el noviazgo suelen presentar malestar psicológico. Pero especialmente las consecuencias psicológicas de las víctimas tienen que ver con ideas relacionadas con el suicidio, trastornos alimenticios, sentimiento de soledad, baja autoestima, baja satisfacción con la vida, abuso de sustancias (alcohol y otras drogas), problemas de comportamiento, problemas académicos o problemas en sus

relaciones familiares entre otros (Herrero, 2003; Echeburúa y Redondo, 2010; Labrador, Rincón & Fernández-Velasco, 2004; Labrador, Fernández-Velasco & Rincón, 2010). Se puede destacar por tanto, que las relaciones de pareja violentas en la adolescencia tienen graves consecuencias psicosociales y de salud. La tabla 4 muestra estas y otras consecuencias psicológicas y conductuales para este tipo de violencia:

Consecuencias psicológicas y conductuales

- Abuso de alcohol y drogas
- Depresión y ansiedad
- Trastornos alimentarios y del sueño
- Sentimientos de vergüenza y culpa
- Fobias y trastorno del pánico
- Inactividad física
- Baja autoestima
- Trastorno de estrés postraumáticos
- Trastornos psicosomáticos
- Tabaquismo
- Conducta suicida y autodestructiva
- Conducta sexual insegura

Tabla 4. Consecuencias psicológicas y conductuales de la violencia de pareja según la OMS (2002). Elaboración propia a partir de Labrador et al. (2010).

Sin embargo, este desajuste psicosocial podría ser la causa, y no sólo la consecuencia, de ser agresor o sufrir victimización en las relaciones de pareja adolescentes. Por ejemplo, el abuso de

drogas y alcohol tiene la posibilidad de ser una consecuencia para un adolescente agresor en una relación de pareja, pero también puede ser un factor de riesgo en la medida que actúa como un desinhibidor de las conductas violentas y disminuye la conciencia de las situaciones de riesgo que facilitan la agresión (González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008). En este sentido, el sexismo, el sentimiento de soledad, un estilo de comunicación agresivo, un clima familiar negativo y los problemas de comportamiento en la escuela, entre otros, parecen ser factores de riesgo, tanto para cometer como para sufrir violencia en las relaciones afectivas en la adolescencia. Además, en la actualidad, factores derivados del uso de las TIC's y las redes sociales virtuales como por ejemplo la dependencia a las mismas, también se deberían de tener en cuenta como elementos que afectan a este tipo de comportamientos.

Un aspecto muy importante a destacar es que haber ejercido violencia contra una pareja anterior o tener contacto cercano con un adolescente agresor parece ser el predictor más potente de violencia en una relación futura. En el mismo sentido, haber sido víctima de violencia por parte de su pareja o tener contacto cercano con una víctima, incrementa la posibilidad de implicarse en una nueva relación abusiva (Vézina & Hébert, 2007).

En general, los motivos que chicos y chicas exponen para justificar la violencia en las relaciones afectivas son muy

diferentes. La mayoría de las chicas adolescentes, no perciben el aspecto psicológico que hay detrás de la violencia, el alcance del daño que causa en las personas y la estructura de poder y no de amor en que descansa el vínculo afectivo (Meras, 2003). Cuando el maltrato no se percibe, no se puede romper el círculo vicioso de la violencia y se cae en una situación de indefensión. Este es uno de los mecanismos de auto-perpetuación y reproducción de este tipo de relaciones.

Además, como se ha señalado anteriormente, el sexismo derivado de las creencias y actitudes de los adolescentes acerca de las relaciones de pareja es también un factor de riesgo tanto para ejercerla como para ser víctima de ella. Entre algunos adolescentes existe la creencia, sobre todo entre los chicos, de que el uso de la violencia (amenazas, empujones, humillaciones, etc.) es algo aceptable y esperable en la resolución de los conflictos interpersonales (Muñoz-Rivas et al., 2007). Las chicas se inclinan a rechazar en mayor medida el uso de la violencia, los chicos contrariamente, tienden a justificar, avalar incluso minimizar el uso de la violencia contra sus parejas (Díaz-Aguado, 2003; González-Ortega et al., 2008; López-Barajas, 2012). En cualquier caso, las creencias y actitudes tolerantes hacia la violencia contra las mujeres constituyen uno de los factores de riesgo para la ocurrencia de la violencia de género en la pareja (Ferrer, Bosch, Ramis, Torres & Capilla, 2005). De manera que, tanto los factores individuales,

familiares, sociales o escolares como las creencias y actitudes que impregnan cada uno de esos contextos son elementos a tener en cuenta al valorar a agresores y a víctimas de la violencia de pareja entre los chicos y las chicas adolescentes.

Así, se procede a analizar teóricamente las principales variables psicosociales asociadas a la violencia de pareja y la victimización en la adolescencia. Se entiende, por tanto, que la problemática de la violencia de género sólo puede comprenderse a partir de la combinación e interacción de distintos elementos que implican tanto a la persona como a sus contextos de socialización y, por ello, se adopta una perspectiva ecológica en el sentido expuesto por Bronfenbrenner para analizar las causas de estos comportamientos en el periodo adolescente. Siguiendo con esta idea, en el siguiente apartado se analizan los principales factores tanto individuales como contextuales (relativos a la familia, la escuela y la sociedad) asociados con los problemas de violencia en las relaciones de pareja en la adolescencia.

2.5.1. Factores individuales, familiares y escolares relacionados con la violencia de pareja en la adolescencia.

Existen numerosos factores relacionados con la violencia de pareja en la adolescencia, estos pueden actuar como elementos de riesgo o de protección ante la misma. En este apartado se

analizan los factores relacionados con la violencia y la victimización de pareja en los que la presente investigación ha centrado su interés. Se estudiarán factores relativos a la percepción de los adolescentes los contextos, comunidad, escuela y familia, así como los factores individuales que podrían determinar el grado de ajuste psicosocial de chicos y chicas adolescentes.

Factores Individuales

La investigación generada sobre los principales factores individuales asociados con la conducta violenta en las relaciones de pareja en la adolescencia incluye tanto elementos biológicos y genéticos como psicosociales. Por un lado, los factores genéticos y biológicos hacen referencia a la influencia de la información genética transmitida por los progenitores en el desarrollo de ciertas características o peculiaridades en los hijos e hijas. Hoy en día existe un gran consenso científico acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004; Oliva, 1997; Povedano, 2012; Varela, 2012) y se aboga por una perspectiva más interactiva entre la genética y las características ambientales. Por otro lado, entre los factores psicosociales hacen referencia al complejo entramado de variables personales e interpersonales propias de cada persona.

A continuación se exponen una serie de factores individuales que se han relacionado con el desarrollo de conductas desajustadas en la adolescencia, algunos clásicamente analizados como el sexismo ambivalente, y otros objetos de investigaciones más recientes como la soledad y el estilo comunicativo agresivo.

Sexismo ambivalente

El sexismo ha sido definido como una actitud negativa o un comportamiento discriminatorio basado en la presumible inferioridad o diferencia de la mujer dentro de la sociedad. Glick y Fiske (1996, 1997) han argumentado que aunque los varones podrían desear excluir a las mujeres de ciertas actividades y roles, también las necesitan en las relaciones íntimas y sexuales. De acuerdo con estos autores (1997:121), "la existencia simultánea del poder estructural de los varones y el poder diádico de las mujeres (basado en la interdependencia en las relaciones) crean ideologías sexistas ambivalentes, compuestas del sexismo hostil y el sexismo ambivalente".

Cuando se habla de sexismo, siempre se le otorgan connotaciones negativas pero se obvia un aspecto importante, los sentimientos positivos que existen hacia ellas y que coexisten con la antipatía sexista (Expósito & Moya, 1998).

Siguiendo a Glick y Fiske, se puede afirmar que el sexismo es ambivalente porque está formado por dos componentes claramente diferenciados (aunque relacionados): el sexismo hostil y el sexismo benévolo.

Por una parte, el sexismo hostil coincide básicamente con el viejo sexismo, es decir concebir a las mujeres desde el paternalismo dominante y dominador, la diferenciación de género y la sexualidad. Esto es, un paternalismo dominador, que manifiesta que las mujeres son más débiles e inferiores que los hombres, lo que legitima la figura dominante masculina; la diferenciación de género competitiva, considerar que las mujeres son diferentes a ellos y que no tienen las capacidades necesarias para tener éxito en el espacio público, por lo que se deben limitar al ámbito privado y la hostilidad heterosexual, al considerar que las mujeres tienen un "poder sexual" que las hace peligrosas y manipuladoras.

Por otra parte, el sexismo benévolo, aunque también está formado por los mismos factores, es visto como un conjunto de actitudes sexistas hacia las mujeres en cuanto las valora de manera estereotipada y encasilladas en ciertos roles, pero, al mismo tiempo, tiene una connotación afectiva positiva (para el perceptor) y tiende a suscitar actitudes gentiles o generosas para con ellas (Expósito & Moya, 1998). Este tipo de sexismo benévolo se caracteriza por un paternalismo protector; la diferenciación de género complementaria, al considerar que las

mujeres tienen por naturaleza muchas características positivas que complementan a las que tienen los hombres y la intimidad heterosexual, al considerar la dependencia de los hombres respecto a las mujeres (a nivel reproductivo) (Rudman & Glick, 2001).

La prevalencia del sexismo ambivalente y su relación con la violencia de pareja entre los chicos y chicas adolescentes es un factor a tener en cuenta para delimitar y conceptualizar el tipo de relaciones que establecen y las características de las mismas. Aunque la mayoría de las chicas y los chicos adolescentes parecen rechazar las creencias y estereotipos sexistas, así como las que justifican la violencia contra la mujer, es casi imposible deshacerse del aprendizaje socio-cultural donde los roles sociales más tradicionales son aprendidos desde la infancia (Díaz-Aguado, 2003). De esta forma, se legitima el maltrato, al existir una desigualdad asimilada y transmitida de manera benévola u hostil.

Pero también se debería tener en cuenta, como ya se ha señalado en epígrafes anteriores, que esta asimilación es bidireccional, es decir, las propias chicas en ocasiones asumen y naturalizan el sexismo (sobre todo el benévolo), sintiéndose incluso alagadas con las concepciones estereotipadas y paternalistas que se relacionan con el cuidado y la protección de la mujer por parte del hombre por el mero hecho de serlo.

Tanto el sexismo benévolo como el hostil tienen sus raíces en las condiciones biológicas y sociales comunes a la mayoría de las sociedades donde, por un lado, los hombres poseen el control estructural de las instituciones económicas, legales y políticas pero, por otro lado, la reproducción sexual también proporciona a las mujeres poder, en cuanto que ellos tienen que depender de ellas para tener y criar a sus descendientes y, sobre todo para la satisfacción de sus necesidades sexuales (Expósito & Moya, 1998).

Soledad

El sentimiento de soledad, se ha relacionado clásicamente con el periodo adolescente pues las expectativas, los roles, las relaciones y las identidades sufren transformaciones significativas (Cuny, 2001). La soledad puede describirse como un proceso psicológico o estado emocional desagradable y potencialmente estresante, que resulta de carencias afectivas, sociales y/o físicas, reales o percibidas, que tienen un impacto diferencial en la salud psicológica y física del sujeto, y sobre el que no existe consenso sobre su naturaleza unidimensional o multidimensional (Moreno, 2010). Así, este sentimiento puede surgir si los chicos y chicas adolescentes no viven una socialización plena que otorga las herramientas necesarias para enfrentarse con un contexto social en continuo cambio, o también de la decepción por el no cumplimiento de sus

expectativas, poco realistas, sobre las relaciones sociales ya sean estas cara a cara o a través del uso de las tecnologías. La experiencia subjetiva de la soledad no debe ser confundida con indicadores objetivos de experiencias sociales y afectivas, tales como el grado de aceptación en el grupo, el tipo de amistades o las relaciones de pareja sino que es un estado cognitivo y emocional interno (Asher & Paquette, 2003). Así, por ejemplo, es posible tener una relación amorosa y aun así, sentirse solo.

Las relaciones íntimas, de pareja, tienen un gran valor en la vida de las personas y sobre todo en la adolescencia, por lo tanto, la ausencia de tales relaciones se percibe como una condición indeseable que propicia el malestar físico, psicológico y social de quienes sufren este problema (Lin, 1986; Sarason & Sarason, 1984; Thornton & Freedman, 1982).

Existen pocas investigaciones que han estudiado la experiencia de soledad en chicos y chicas adolescentes y menos aún en relación a la violencia de género. Una de las posibles explicaciones a esta escasez de estudios se debe a que la soledad es un problema atribuido típicamente a personas mayores o a personas con algún tipo de obstáculo o problema (por ejemplo de aprendizaje) (Margalit & Ben-Dov, 1995), lo que lleva a reflexionar sobre la dificultad de las personas adultas a admitir la capacidad de la juventud para experimentar esta clase de dolor interpersonal (Berguno, Leroux, McAinsh & Shaikh, 2004). La

frustración de las necesidades íntimas puede iniciar el sentimiento de soledad desde la infancia (Sullivan, 1953; Moreno, 2010).

El sentimiento de soledad desde una temprana edad puede influir en fases posteriores del ciclo vital, que exigen demandas y un ajuste psicosocial más complejo (Terrell, Terrell & Von Drashek, 2000; Moreno, 2010). Precisamente es durante la adolescencia cuando el individuo busca definir y desarrollar su identidad como persona que se dispone a ser adulta (Noack, Kerr & Olah, 1999; Steinberg, 1998). La permanencia en la sociedad de un modelo de género desigual que define claramente los roles asociados a hombres y mujeres, puede ser, desde una perspectiva de los estudios de género, un factor de riesgo para el desarrollo de sentimientos de soledad entre los/las adolescentes (Millet, 1995). Como se ha visto anteriormente, en la adolescencia se destaca una necesidad de sentirse parte de un grupo y expresarse en una red de relaciones significativas, entre las cuales toma una fuerte relevancia a nivel personal y social, la relación de pareja (Martínez, 2013). Varios autores señalan que los chicos y chicas adolescentes que presentan problemas de conducta violenta suelen mostrar mayores sentimientos de soledad (Cava, Musitu & Murgui, 2007). En este caso, es probable que los adolescentes que utilizan violencia con su pareja sean marginados y rechazados por los mismos o por el contrario, es posible que algunos adolescentes al sentirse solos

se impliquen en este tipo de comportamientos violentos, buscando llamar la atención, integrarse y ser valorados entre sus amigos para mitigar su sensación de soledad.

Estilo interpersonal de comunicación: Agresividad

Las personas pasan una parte muy importante de la vida interaccionando con otras personas en diferentes escenarios sociales, relacionándose la mayor, parte del tiempo, mediante diferentes formas de expresión (Caballo, 2002). La comunicación interpersonal, por tanto, es una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que se establecen con las otras personas, aunque, esta comunicación en muchas ocasiones puede ser escasa, frustrante e inadecuada.

La comunicación es por tanto, la herramienta por la que dos personas se conocen, exploran y crean vínculos sólidos. Así la comunicación abarca toda una amplia gama de temas y formas con las que intercambiar información, incluyendo el sentido que las personas le imprimen a dicha información (Satir, 1986), a través principalmente, de los diferentes estilos interpersonales comunicativos.

Los estilos de comunicación interpersonal permiten iniciar, mantener y consolidar las relaciones sociales a través de las

habilidades desarrolladas para ello, definiendo estas como las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal (García-Rojas, 2010). Desde la literatura científica, se han descrito tres estilos comunicativos principales: asertivo, pasivo y agresivo.

La comunicación asertiva consiste en conocer cuáles son los intereses personales y defenderlos utilizando una serie de habilidades que permitan ser objetivos y respetuosos con los demás. El objetivo de este tipo de comunicación no es tan sólo conseguir aquello que se desea, sino también desarrollar las habilidades de negociación necesarias para conseguirlo. La comunicación pasiva o comunicación no asertiva, en cambio, implica la no defensa de los propios derechos o argumentos al no poder o no atreverse a expresar sentimientos, pensamientos u opiniones (Alsinet, 1997). Con este estilo interpersonal, se desarrolla sentimientos de inferioridad y tendencias a mantener un papel subordinado en las relaciones sociales. Por último, el estilo de comunicación agresivo, consiste en la defensa de intereses personales sin respetar a las personas con las que interactuamos. Así el principal objetivo de este estilo es el de dominio sobre los intereses de los demás, sin permitir que los otros puedan expresar y defender sus derechos y necesidades (Pérez & Alsinet, 2004).

Según el estudio de Velilla (2014), la comunicación agresiva es un factor de riesgo que acarrea el desarrollo de comportamientos violentos en chicos y chicas adolescentes, sean estos directos: insultos, amenazas, gritos, chantajes o a través de otros tipos de conductas como la incapacidad de control y/o solución de conflictos personales. En tipos de violencia como la verbal-emocional también se utiliza un estilo de comunicación agresiva, donde prácticamente se imponen sentimientos y pensamientos a costa de los derechos y los sentimientos de la otra persona, tendiendo, a humillar y a atacar, fomentando la culpa y el rencor en los demás, sin desarrollarse ni la negociación ni el diálogo en la comunicación, características propias del estilo asertivo (Arellano, 2007).

De esta manera, la violencia verbal-emocional, promovida por la comunicación agresiva, puede tener efectos incluso más graves para quienes la sufren (Ingus, 2005). Puede afirmarse que, por ser más imperceptible y no causar daños físicos es difícil percibirla, pero sobre todo en población adolescente tiene consecuencias muy negativas sobre la autoestima (Arellano, 2004; 2007). Ingus, (2005) establece finalmente que mediante la violencia verbal-emocional, se dan comentarios degradantes, insultos, gritos, acusaciones, burlas o humillaciones. La gravedad de este hecho, guarda una directa relación con el estilo interpersonal de comunicación agresivo. Por lo tanto, la forma de hablar puede provocar emociones y reacciones intensas. La

agresividad comunicativa, es aquella en la cual por la elección de palabras, entonación y volumen de voz se trata de dominar a otra persona, logrando provocar en ésta sentimientos de impotencia, rabia, humillación, vergüenza y vejación (Arellano, 2007; Ingus, 2005).

Factores Familiares

La familia, es un grupo social natural caracterizado por relaciones sociales intensas y a largo plazo (Musitu & Allat, 1994). La familia, tal y como afirman Musitu y Cava (2001), varía, se transforma, se adapta, se reinventa y, sobre todo, perdura. Esta red de relaciones e interacciones entre los miembros de la familia proporciona un marco de referencia para la adolescencia que condiciona su comportamiento, potenciando o disminuyendo las probabilidades de que éste sea desajustado. De hecho, numerosos trabajos asocian la violencia de género en la adolescencia con relaciones de mala calidad entre los miembros del núcleo familiar (Díaz-Aguado, 1998; 2003; Torres & Megías, 2008). Sin embargo, la calidad de las interacciones entre los miembros de la familia no sólo protege a los chicos y chicas adolescentes de implicarse en cualquier tipo de conducta violenta, sino que también le protege de ser víctima de la misma (Larose & Boivin, 1998; Varela, 2012).

Clima Familiar

El clima familiar es un factor esencial en el bienestar y en el adecuado desarrollo psicosocial del adolescente, sometido a una multitud de cambios e influencias procedentes de distintos contextos. En concreto, el clima familiar hace referencia a las características psicosociales e institucionales de la familia y su entorno (Guerra, 1993; Kemper, 2000), y puede conceptualizarse como el ambiente percibido e interpretado por los miembros de la familia. El clima familiar se compone de tres pilares fundamentales; 1) la cohesión, que hace referencia al nivel en que cada uno de los miembros de la familia se interesan por la misma, se comprometen y se ayudan mutuamente; 2) la expresividad, relacionada con la capacidad de manifestar lo que se piensa o siente dentro del núcleo familiar; y 3) el conflicto, cuando existen situaciones en que dos o más miembros de la familia con intereses contrapuestos entran en confrontación y se extiende en el tiempo.

Además, el clima familiar ejerce una influencia significativa en la conducta y en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus integrantes (Martínez, 1996; Moreno, 2010; Schwarth & Pollishuke, 1995). En este sentido, un clima familiar positivo favorecería el ajuste conductual y psicosocial de los chicos y chicas adolescentes al fomentar la cohesión afectiva entre sus miembros, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación

familiar abierta y empática (Casas et al., 2004; Gracia & Musitu, 2000; Lila & Buelga, 2003; Musitu & García, 2004; van Aken, van Lieshout, Scholte & Branje, 1999). De esta manera, el desarrollo de las relaciones interpersonales en el seno familiar propicia la transmisión de valores y normas sociales para la juventud, y, a su vez, experimentan una mayor seguridad y confianza en sí mismos (Rodríguez & Torrente, 2003).

Sin embargo, un mal clima familiar, en ocasiones, puede ejercer una influencia nociva para el correcto desarrollo de la adolescencia, constituyendo uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta y de violencia, debido a la desestructuración o desestabilización del núcleo familiar (Bischof, Stith & Whitney, 1995; Casas, 1998; Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Gerard & Buehler, 1999). Un clima negativo, pues, refleja una pérdida progresiva de comunicación y de apoyo entre la familia, alterándose los roles y el desarrollo que corresponden a cada uno de los miembros, y dificultando el funcionamiento familiar general (Zavala, 2001). En esta misma línea, la falta de cohesión familiar y la se han relacionado con el comportamiento antisocial de niños agresores (Berdondini, 1996; Gibbs & Sinclair, 1999).

Además, otro de los factores familiares relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes, y que supone una de las principales fuentes de conflicto en la familia, es la

disciplina excesivamente rígida de alguno de los progenitores (Gerard & Buehler, 1999). En este sentido, en algunos estudios se ha constatado que la utilización excesiva del castigo físico en detrimento de prácticas más democráticas, aumenta la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter delictivo (Loeber et al., 2000) o la implicación en casos de violencia. Es decir, el grado de cohesión y conflicto familiar se relacionan directamente con la conducta antisocial y determinan, en gran medida, el resto del clima familiar, como las relaciones que se dan en el seno de la familia, la estabilidad de normas y criterios de conducta o el grado en que se favorece el correcto desarrollo de los hijos e hijas (Rodríguez & Torrente, 2003). Así, entre el clima familiar y los problemas conductuales de los adolescentes se da una relación bidireccional, de manera que los conflictos familiares predicen el desarrollo de problemas de conducta en los chicos y chicas y, a su vez, estos problemas de conducta se convierten en un estresor, ante el cual los padres reaccionan agravando el patrón negativo de interacción familiar (Eisenberg et al., 1999; Moreno, 2010).

Por el contrario, una cohesión fuerte protege a los hijos e hijas de las manifestaciones de conducta antisocial (Nicholson, 2000) y favorece la adaptación social, porque permite la transmisión de pautas y normas culturales positivas (Rodríguez & Torrente, 2003) que favorecen unas futuras relaciones amorosas

saludables. Así, el clima familiar incide en el desarrollo individual de los chicos y las chicas adolescentes y en las relaciones de los adolescentes en otros contextos, como el escolar.

Factores Escolares

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente se relaciona con la construcción de la identidad personal de hombres y de mujeres. En cada contexto social, desde la más tierna infancia, se construyen un conjunto de rasgos de pensamiento, de creencias, de afectos, de actitudes y de comportamientos, que se asumen como típicos y referenciales para hombres y mujeres. Estos rasgos que revelan la identidad de las personas, contienen a la vez elementos asociados a los atributos, a los roles, a los espacios de actuación, a los derechos y obligaciones y a las relaciones de género. La escuela perfila y legitima la realidad, va conformando una trama de representaciones que incitan a los chicos y chicas a desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género naturalizado.

La escuela, junto con la comunidad, la familia y el grupo de iguales, es uno de los principales ámbitos de socialización a lo largo de nuestra vida y especialmente durante el periodo adolescente debido a la gran cantidad de tiempo que los

adolescentes pasan en él. Una buena trayectoria escolar de los chicos y chicas adolescentes basada en la responsabilidad personal y social (Gutierrez, Escartí & Pascual, 2011) podría actuar como factor inhibidor de conductas violentas o de victimización en las relaciones de pareja. Mientras que el fracaso escolar, las malas relaciones con compañeros/as y docentes o la escasa implicación en el aula se han relacionado con comportamientos violentos o de victimización en diferentes ámbitos de la vida de la persona, incluido el amoroso (Hernández et al., 2002; Varela, 2012).

Sin embargo, numerosas intervenciones han mostrado que la mejora del clima escolar y la actitud positiva hacia dicho contexto pueden prevenir los comportamientos desajustados (violencia y victimización) en las relaciones interpersonales (Cecchini, González, Carmona & Contreras, 2004; Trianes & Fernández-Figares, 2001).

Clima Escolar

El clima escolar es definido como un conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula (Trickett, Leone, Fink & Braaten, 1993) y que influye en el comportamiento de

los alumnos y alumnas (Cook, Murphy & Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Povedano, 2012).

Podemos identificar un clima positivo en el aula cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). Este clima óptimo favorece un buen ajuste escolar, psicosocial y conductual en la adolescencia, especialmente en aquellas personas que tienen altas probabilidades de desarrollar problemas de conducta, emocionales o académicos (Haynes, Emmons & Ben-Avie, 1997). Asimismo, la mejora del clima social del aula se relaciona con la disminución del riesgo de conductas desadaptativas, como la violencia o la victimización, en cualquier otro contexto, y que a su vez puede impactar negativamente en el funcionamiento del aula o de la escuela (Trianes, Blanca, de La Morena, Infante & Raya, 2006). Igualmente, determinadas características de la organización del aula, como la realización de actividades altamente competitivas entre el alumnado, actividades segregadas por sexo o la tolerancia ante las situaciones de violencia y/o victimización, han sido asociadas con problemas de conducta en los chicos y chicas adolescentes (Cava & Musitu, 2002; Povedano, 2012).

Así, el clima escolar se centra en tres pilares fundamentales; 1) la afiliación escolar; 2) la implicación del alumno/a en el aula, con sus compañeros/as o en el propio centro; y 3) la percepción positiva o negativa sobre la ayuda del profesorado y/o la relación que se establece entre profesor-alumno. Actualmente, la investigación del clima escolar se centra en dos líneas de estudio fundamentales: el clima académico y el clima social de la clase (Trianes et al., 2006; Moreno, 2010). Esta investigación se centra en el clima social de la clase que se conceptualiza como la calidad de las interacciones entre las diferentes díadas (relaciones de dependencia), por ejemplo, estudiantes-profesorado, estudiantes-estudiantes y progenitores-profesores (Cava & Musitu, 2002; Emmons, Comer & Haynes, 1996; Fernández, 1998) o como la percepción por parte de los miembros del contexto escolar de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000). Diversas investigaciones señalan que en el aula, el profesorado reproduce de modo activo el sistema jerárquico de relaciones de género, reforzándolo, de manera consciente o inconsciente y ello ocurre a pesar de que en su discurso teórico propician la igualdad entre los sexos, una igualdad aprendida pero no interiorizada (Belotti, 1984; Dupont, 1980; Moreno, 1986; Stanworth, 1981).

En cuanto a la propia organización del aula, existen una serie de características asociadas a conductas agresivas o violentas que

potencian o predicen las mismas, por ejemplo la a realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes. El aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales, o el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos (Moreno, 2010). Todos estos factores, además de influir en el clima escolar en general, conducen a situaciones estresantes, depresivas o agresivas, victimizando o empoderando a quienes las mantienen.

Por tanto, existe un acuerdo generalizado acerca de la multiplicidad de factores que explican o influyen en el comportamiento violento. Esta conducta parece estar fundamentada en la interrelación de numerosos factores inhibidores y desinhibidores como hemos visto anteriormente, que eventualmente, terminan desencadenando la violencia en las relaciones de pareja. A continuación se analiza además, la influencia que puede tener el contexto virtual y las tecnologías de la información y la comunicación en parejas adolescentes y en la violencia ejercida dentro de ellas.

Capítulo 3: Adolescencia y **Violencia de Pareja en entornos** **Virtuales.**

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's a partir de ahora) son un conjunto de servicios, redes, software y dispositivos que tienen como finalidad *mejorar* la calidad de vida de las personas dentro de un entorno, integradas en un sistema de información interconectado y complementario. En líneas generales, siguiendo a Cabero (1998) podríamos decir que estas tecnologías giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconectadas, lo que permite conseguir diferentes realidades comunicativas.

Las TIC's están modificando las conductas y la comunicación en nuestra sociedad (Hendry & Kloep, 2015). A través de estas herramientas tecnológicas se refleja las estructuras de las relaciones sociales offline, de la vida cotidiana, al ámbito digital (Torres, Robles & Marco, 2013).

El presente apartado teórico se centra en primer lugar en analizar la realidad que constituyen las TIC's en los chicos y chicas adolescentes y el desarrollo y consolidación de estas mediante la comunicación online que se produce sobre todo en las

plataformas virtuales de socialización. Posteriormente, se definen y analizan el concepto de violencia virtual, para continuar con el análisis de las principales características y tipologías de este tipo de violencia específicamente en el ámbito de las relaciones de pareja. En último lugar, se contempla de manera relevante la vinculación entre la dependencia a las TIC's y las actitudes violentas tal y como ha sido considerada en la literatura científica junto con el desarrollo de estos problemas en la adolescencia, siendo susceptibles de actuar como factores de inhibidor o desinhibidor a la hora de implicarse en episodios de naturaleza violenta en los entornos virtuales de socialización.

3.1. Las tecnologías de la información y la comunicación. Consideraciones previas.

Los ordenadores, entendidos como un conjunto de recursos de tratamiento de la información, es una de las TIC's con mayor calado en la realidad cotidiana de los ciudadanos del siglo XXI en las sociedades industrializadas. Pero hay muchas otras. Siguiendo la clasificación de Cobo (2009) las TIC's pueden clasificarse en 3 subgrupos, redes, terminales y servicios, estos son: (1) redes, compuestas por la telefonía fija y móvil, la banda ancha, las redes de televisión (satélite, cable o digital) o las redes en el hogar (router y modem); (2) terminales, dispositivos de uso cotidiano como el ordenador personal y la tablet (con el

sistema operativo y el navegador de Internet), la videoconsola (con la posibilidad de jugar online), la smart-TV (televisión con acceso a Internet) o el Smartphone (teléfono móvil con conexión a Internet); y (3) servicios en las TIC's, compuestos por contenidos, servicios y aplicaciones como, el correo electrónico, el buscador de información (Google), la Banca online, los Blogs, las comunidades virtuales (redes sociales), los videojuegos o los servicios públicos para la ciudadanía (E-administración) entre otros.

El impacto y la evolución de las TIC's en la última década ha ido creciendo exponencialmente. Así se aprecia en el estudio sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares españoles realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2014), donde se indica que prácticamente un 75% de los hogares españoles tiene acceso a Internet, frente al 70% del año 2013. Además, los principales equipos utilizados por las personas en los hogares encuestados son: en primer lugar los dispositivos móviles (distintos al ordenador portátil) como el teléfono móvil (Smartphone) señalados por el 81,7% de los hogares con acceso a Internet; en segundo lugar se encuentra el ordenador portátil (incluidos netbooks y tablets), con un 72,2%; y por último el ordenador de sobremesa, con un 53,5%.

En cuanto al uso de las TIC's en la infancia y la adolescencia, en España el INE (2014) señala que la proporción de uso de las

TIC's en la población de entre 10 y 15 años de edad es, en general, muy elevada. Así, los jóvenes utilizan el ordenador un 94% (actividades informáticas que no impliquen conexión) e Internet un 92%. El uso del teléfono móvil es de un 63,5%, con una diferencia significativa entre chicos y chicas de casi 3 puntos, siendo ellas las que más usan estos dispositivos. Para la población a partir de los 16 años la tendencia también está creciendo rápidamente respecto a años anteriores. Por ejemplo, en 2014, los usuarios frecuentes de Internet suponen el 93,5% del total de internautas y el segmento de usuarios intensivos (los de uso diario) el 60% de la población total a partir de 16 años.

Otros estudios, en cambio, señalan cifras más elevadas en el uso del teléfono móvil por parte de la adolescencia, como en el caso del Estudio de Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones, elaborado por el Centro de Seguridad en Internet para los Menores en España, dependiente del Safer Internet Programme de la Comisión Europea (PROTEGELES, 2014). En dicha investigación, con una muestra de 1800 chicos y chicas entre 11 y 14 años de edad, se contempla que prácticamente el 30% de los niños/as españoles de 10 años de edad tiene un dispositivo móvil. A los 12 años, casi el 70% dispone ya de este tipo de tecnología, y a los 14 prácticamente el 83%.

Teniendo en cuenta estos datos y siendo, por lo tanto, tan extendido el uso de Internet a nivel doméstico a través de numerosos terminales, en la presente investigación se entiende que cuando se hace referencia a Internet se incluye el acceso desde cualquier tipo de dispositivo de uso personal con conexión a la red. Así mismo, en ocasiones, se hace alusión al teléfono móvil, utilizando el término Smartphone indistintamente al hablar de la telefonía personal de última generación con conexión a Internet y posibilidad de descarga de aplicaciones para interactuar y relacionarse con otros usuarios y usuarias. Finalmente, y dadas las características específicas del teléfono móvil y su uso muy extendido en población adolescente, se contempla en diversas situaciones de forma independiente. Esto es tanto a nivel de frecuencia y tipo de uso como en su posible vinculación con la violencia ejercida a través del mismo y de otros dispositivos tecnológicos.

3.2. Adolescencia y Violencia en entornos virtuales.

El espacio virtual ha transformado la lógica de las relaciones sociales establecidas desde los parámetros tradicionales de tiempo y espacio, propiciando nuevas prácticas comunicativas y de interacción social en entornos donde la fragilidad, flexibilidad y temporalidad de los vínculos establecidos

virtualmente caracterizan a la “sociedad digital” (Muñiz, Monreal & Povedano, 2014). En los últimos años, se ha producido una transformación de la cultura audiovisual unilateral (por ejemplo, la televisión) a una cultura más interactiva, bilateral y activa (por ejemplo, Internet).

La tendencia a usar las TIC’s se da prácticamente en todas las edades. Sin embargo, en la adolescencia es donde se aprecia un mayor incremento, debido a que las han incorporado de manera habitual en su vida, utilizándolas como herramientas de interacción, información, comunicación y conocimiento (Berríos & Buxaráis, 2005). Los chicos y las chicas adolescentes son los grandes usuarios del contexto virtual, constituyéndose como individuos autónomos capacitados desde la infancia para el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (Megías & Rodríguez, 2014). Estas formas de relacionarse derivan de las preexistentes en el contexto offline y son adaptadas al contexto online. De esta manera, la socialización virtual, repercute en los modelos tradicionales de relación y hacen desaparecer la dicotomía virtual/real, difícil de distinguir para la juventud, fundamentándose una retroalimentación naturalizada de ambos contextos (Muñiz, 2013).

En diversos estudios se señala que las relaciones online, personales y cercanas, suelen conducir al mismo tipo de interacciones en el mundo offline, aunque la frecuencia de las realizadas virtualmente pueden ser más flexibles y breves (Parks

& Roberts, 1998). Es decir, el contexto online puede fomentar en la adolescencia un distanciamiento del contacto personal que si ocurre en los contextos offline. Así, las relaciones mediatizadas establecidas por la adolescencia de manera global tienen consecuencia en la cotidianidad de la persona.

Por una parte, a pesar de las posibles consecuencias negativas respecto a dicho distanciamiento, el contexto online es percibido por la juventud como positivo ya que les permiten volver a retomar antiguas relaciones personales, chatear, enviar mensajes públicos o privados o colgar fotos y vídeos de forma inmediata. De forma que, ser visibles ante los demás, reafirma la identidad del adolescente ante el grupo e implica, por tanto, estar conectado al grupo de iguales (Echeburúa, 2010). Por ello, la mayor parte de los chicos y las chicas, en la actualidad, no utilizan las TIC's para aislarse e incomunicarse sino que las emplean como una herramienta fundamental para relacionarse con los demás. Es decir, la comunicación online que se establece con estos interlocutores, especialmente en las relaciones más íntimas, conlleva interacciones positivas y satisfactorias pero también pueden darse episodios conflictivos y malentendidos comunicativos, tal y como ocurre con la comunicación offline en estas mismas relaciones.

Así, por otra parte, la relación que existe entre los diferentes ámbitos de relación online/offline, incluso la predilección del espacio virtual para vivir, sentir y comunicar las relaciones

personales y afectivas de los chicos y chicas adolescentes, desdibuja la línea entre lo público y lo privado y puede potenciar formas de relación no saludables o violentas, antes vividas sólo mediante la violencia en entornos tradicionales de socialización. El tipo de comunicación que se establece de forma online es clave para identificar ciertas actitudes cuestionables, que pueden conducir a una violencia virtual. La comunicación online puede establecerse con interlocutores como la familia, los iguales o la pareja, pero es especialmente en estas relaciones más íntimas, donde se dan interacciones positivas y satisfactorias aunque también episodios conflictivos y malentendidos comunicativos, tal y como ocurre con la comunicación offline en estas mismas relaciones.

3.3. La comunicación online en la adolescencia.

En la mayor parte de las sociedades actuales, donde es posible hablar de un sistema de comunicación mediado tecnológicamente, en constante evolución y renovación, el equilibrio está representado por la continua transformación de este sistema social (Callejo & Gutiérrez, 2012). Una evolución que ha ido desde la imprenta y los primeros periódicos, pasando por la radio, la revolución de la televisión o Internet. Cada uno de estos elementos ha soportado promotores y detractores,

grandes halagos y temores en sus primeros pasos, puesto que la novedad y la actualización, a veces controvertida, son el valor y la característica principal de este sistema (Luhmann, 2000). En este proceso de desarrollo tecnológico, ha jugado un importante papel, sin duda alguna, la posibilidad técnica de su deslocalización, transformando su inicial y exclusivo anclaje a lugares y espacios fijos.

En la actualidad, las infraestructuras tecnológicas inalámbricas (3G-4G, Wifi, Wimax, etc.) permiten, simultáneamente, la movilidad y la conectividad permanente (Castells, 2009; Torres, Robles & Marco, 2013). De hecho, existe un cierto consenso en que el rasgo fundamental de las plataformas virtuales de relación y socialización, acorde con los rasgos técnicos del paradigma de las TIC's y lo que se ha venido en denominar en palabras de Castells (2001) como *Galaxia Internet*, es el de la posibilidad de conexión continua. Y de ahí se deriva la necesidad lógica de alcanzar técnicamente la posibilidad de la movilidad y la reducción a la mínima potencia del tamaño de los dispositivos.

El carácter de interactividad que poseen las TIC's rompe el modelo jerárquico y asimétrico de comunicación que fomentan los medios de comunicación tradicionales, ya que las personas usuarias no sólo consumen el contenido de los medios, sino que lo comparten con otras, lo reproducen, lo redistribuyen, lo modifican, lo amplían y lo comentan (Koerner, Jenkins & Chisholm, 2002). Por ello, el tipo de uso que más se le da a

Internet es aquel relacionado con la interacción y el intercambio de información entre los usuarios/as a través de chats, emails, mensajes instantáneos etc. Internet se presenta como un territorio de alcance prácticamente mundial en el que conviven millones de personas en un entorno de intercambio social, que provoca la llegada de nuevas formas de socialización y nuevos modelos identitarios. Este espacio de relación, al que se denomina ciberespacio constituye uno de los objetos de estudio más fascinantes de las ciencias sociales en este siglo (Contreras, 2003).

Las TIC's se han normalizado como instrumento de comunicación debido a la velocidad, la flexibilidad, la comodidad, el bajo precio o el aprendizaje sencillo que han modificado las formas de relacionarse y las interacciones comunicativas preexistentes (Solano, González & López, 2013). La interacción social ha dejado de ser propiedad exclusiva de lo presencial para ser cada vez más frecuente en el contexto de la red (Castells, 2005), provocando nuevos procesos de relación interpersonal. Así, la inmediatez de lo visual, de la imagen, con unas representaciones simbólicas sociales y culturales concretas, socializan a las personas que las utilizan dentro de un marco relacional específico.

La integración y uso de las TIC's, se ha expandido y generalizado tan rápidamente en nuestra vida cotidiana, que hoy en día, no sería fácil encontrar en los países de occidente a un

chico o una chica adolescente que no tenga un teléfono móvil o que no disponga de un ordenador o tablet con conexión a Internet (Buelga, 2013). Al mismo tiempo, el carácter de interactividad de las TIC's ha fomentado una nueva forma de cultura claramente asimilada en esta etapa vital, que autores como Tapscott (1997), Naval, Sábada, Bringué (2003) y Gil, Feliú, Rivero y Gil (2003), entre otros, han denominado «cultura de la interacción». Tapscott (1997:51) conceptualizó la cultura de la interacción refiriéndose a «la nueva cultura». En el sentido más amplio la define, precisamente, como patrones de comportamiento y formas sociales transmitidos y compartidos, ya que tienen sus raíces en la experiencia de ser joven y en el hecho de formar parte de la generación más numerosa que ha existido. De esta definición se desprende que la cultura de la interacción se manifiesta, por tanto, a través del uso de las TIC's, principalmente en la población adolescente, quienes construyen nuevas formas de relación mediante estas tecnologías. Chicas y chicos han incorporado a la vida cotidiana su uso, como una herramienta de interacción, de socialización, de trabajo, de diversión etc., dentro de su contexto social y educativo (Berríos & Buxarráis, 2005).

En la sociedad actual, para los chicos y las chicas adolescentes, usar Internet desde cualquier dispositivo electrónico es algo tan normal y habitual como para sus padres ha sido ver la televisión o escuchar la radio para sus abuelos. Es un hecho evidente que

cada generación y cada grupo social “naturaliza” las tecnologías que tiene a su alcance e intenta sacarles el mayor rendimiento posible (Bernete, 2010). Los chicos y chicas adolescentes de hoy, considerados nativos digitales (Prensky, 2001), han nacido y crecido con la tecnología y en consecuencia tienen una habilidad innata con el lenguaje y el entorno virtual. Las TIC’s, son centrales en sus vidas, y dependen de ellas para aspectos tan cotidianos como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse. Por ello, en numerosas ocasiones poseen una necesidad primaria del uso de las tecnologías como elementos de comunicación interpersonal. Este factor no sorprende, si valoramos que la adolescencia en la última década, ha iniciado su socialización primaria y secundaria, cuando Internet ya estaba integrado en la sociedad. De ahí que se les denomine nativos digitales, y que se mantenga la existencia de una “afinidad electiva” entre jóvenes y tecnologías (Torres, 2009; 2013).

Aunque, todavía en la actualidad, es necesario conocer en su totalidad los usos tecnológicos en los que se ocupan chicos y chicas adolescentes. Y, descubrir aún más, acerca de la trascendencia de tales usos en la construcción de la identidad y en el conjunto de las relaciones sociales y los procesos de comunicación y socialización, ya que, sin duda, se ha producido un cambio de la cultura audiovisual a la interactiva (Pindado, 2003). Por ello, es innegable que las TIC’s forman parte de su vida, de su mundo, de su realidad y por tanto el tipo de

comunicación que se establece en ellas a pesar de su virtualidad, no deja de ser un reflejo de las relaciones constituidas en el espacio tradicional y viceversa (Bauman, 2005).

Hay que destacar también, que la importancia de las relaciones sociales primarias y secundarias como son la familia y posteriormente la relación con los iguales, en el espacio offline (Martínez, 2013) y las características de las mismas, se mantienen en las relaciones establecidas en los contextos virtuales puesto que estas se ven reforzadas mediante la comunicación online (Muñiz, Povedano & Monreal, 2014). Es decir, la interacción virtual refuerza los modelos de socialización pre-existentes producidos por otras vías, adaptando y asimilando los nuevos modelos de comunicación a los comportamientos anteriores (Castells, 2001).

De esta manera, las formas de relación y representación de la adolescencia en la comunicación virtual propician la aparición de nuevas identidades y percepciones tanto individuales como colectivas basadas, contradictoriamente, en la no permanencia o la flexibilidad de los vínculos establecidos al obviar las barreras tradicionales de relación sustentadas en un lugar y un tiempo determinado, diluyendo y flexibilizando dichos parámetros (Bauman, 1999; 2005; Castells, 2001). Es esa flexibilidad y fragilidad la que dicta sentimientos de inseguridad e intereses contradictorios de estrechar lazos, pero a la vez, éstos deben ser débiles para poder eliminarlos si fuera necesario (Cornejo &

Tápia, 2012). Es decir, las interacciones virtuales, siguiendo a Bauman (2005), están caracterizadas por la falta de *solidez*, de afectuosidad y por una tendencia a ser cada vez más fugaces, superficiales, etéreas y con menor compromiso.

Estas identidades sociales online emergentes, formadas en torno a las características de relación que ofrece el propio medio, por una parte derivan de las preexistentes en el contexto offline, establecidas a través de la socialización tradicional, y son adaptadas al contexto virtual. Por otra parte, la socialización virtual de los chicos y las chicas adolescentes, revierte en los modelos tradicionales de relación, de esta forma, desaparece el antagonismo virtual-real, imposible de diferenciar para la juventud de hoy en día (Muñiz, 2013).

La comunicación mediada tecnológicamente, la cultura y la sociedad se conectan y transforman el sistema comunicativo tradicional generando un nuevo imaginario colectivo que modifica e influye en el día a día de las personas, flexibilizando las relaciones sociales donde los chicos y las chicas adolescentes son actores principales. Así, por ejemplo, se puede pedir una cita, comprar cualquier producto, mantener una relación de amistad o amorosa, buscar trabajo o simplemente entablar una conversación sin necesidad de salir de casa o hablar cara a cara con otra persona. Al no ser la proximidad física un elemento imprescindible para la comunicación, desaparecen gran parte de

los convencionalismos socialmente configurados para las relaciones sociales tradicionales.

Son precisamente estas características las que provocan que la adolescencia sea protagonista de este tipo de comunicación, y contribuyen a su autonomía porque les proporciona un nuevo nicho de desarrollo que favorece su independencia. Prácticamente no necesitan la protección que ofrece el adulto en cualquier otro tipo de contexto, ni sus instrucciones o enseñanzas, padres y madres pasan a ser “mecenas” del último modelo de móvil o la última versión del videojuego. A través del uso de las tecnologías, delante de una pantalla, la adolescencia se transforma en personas autónomas, se alienan del control parental, de la vigilancia de los padres y madres que se ven abocados a ser meros espectadores. Chicos y chicas actualmente también están conectados, en la red, porque no están los adultos, el ojo parental, la autoridad (Callejo & Gutiérrez, 2012).

Además, hay que hacer especial hincapié en que las relaciones mediatizadas establecidas por la adolescencia en plataformas de relación e intercambio de información como las denominadas *redes sociales virtuales* son para la adolescencia una herramienta imprescindible de interacción y de relación interpersonal, a través de la cual tienen la posibilidad de comunicarse con los otros y hacerles partícipes de lo que, en su realidad, está pasando.

A pesar de que estas plataformas virtuales contribuyen en numerosas ocasiones a construir movimientos asociativos y de índole global, el individualismo afecta a nuestra forma de relacionarnos socialmente, se personalizan las interacciones y se fragmentan los vínculos socio-afectivos. Por ello es necesario profundizar sobre las principales características que definen a las redes sociales virtuales y la relevancia de su uso entre los chicos y chicas adolescentes.

3.3.1. Las redes sociales virtuales

Las redes sociales virtuales, pueden definirse como aquellas relaciones sociales producidas sobre la infraestructura tecnológica que supone Internet y los distintos artefactos TIC's que la posibilitan, y sus fines se vinculan con las pautas básicas que conforman la vida cotidiana y las relaciones sociales de las personas (Torres et al., 2013). Estas, se han considerado desde el momento de su creación y consolidación como comunidades virtuales de socialización. El concepto de comunidad ha sido definido desde diferentes perspectivas en las Ciencias Sociales. Desde el punto de vista antropológico, la comunidad viene dibujada como un conjunto de interacciones o comportamientos con un significado concreto para sus actores, dando sentido y forma a un conjunto de relaciones sociales que pueden estar fundamentadas en un territorio, en unos intereses, en unas

características comunes para los usuarios o en una plataforma determinada (Moreno & Suárez, 2010).

Una comunidad redefine a la persona como ser social en un grupo determinado, con unas representaciones específicas y un imaginario concreto (Bauman, 2003; Cantolla, 2000). Este hecho genera nuevas concepciones simbólicas de la realidad en base a la interacción social producida en un marco relacional específico, en este caso el espacio online. Se entiende la comunidad tanto desde la vertiente simbólica de identificación colectiva como desde un contexto organizativo y normativo de control y gestión social (Muñiz, 2013).

A través del proceso de globalización se han generado espacios de interacción social y novedosos soportes tecnológicos que han superado los parámetros tiempo y espacio tradicionalmente estáticos, caracterizados por el control y la dominación del entorno físico relacional por las estructuras de poder y provocando la gradual desaparición de la comunidad tradicional como única forma de socialización significativa (Castells, 2001; Fernández-Sánchez, Fernández-Morales, Maldonado & Martínez, 2000). De esta forma las personas comienzan a construir y seleccionar sus intereses en relación a las afinidades y semejanzas no determinadas por la proximidad no virtual.

Para poder comprender el significado de las redes sociales virtuales es imprescindible analizar la comunidad desde una

nueva óptica que vaya más allá de las connotaciones culturales descritas clásicamente y teniendo en cuenta las características funcionales, de apoyo, socialización, pertenencia e identidad social que poseen para los individuos usuarios de las mismas (Castells, 1999; Wellman, 2001). Así, las redes sociales podrían definirse en función de su desarrollo en un territorio donde no hay fronteras, pero que a su vez depende de un tiempo de interacción relacionado con el factor socio-afectivo de los usuarios/as, hecho que establece semejanzas con la socialización y comunicación tradicional (Moreno & Suárez, 2009) y que por lo tanto la caracteriza como complementaria a esta.

Desde un sentido más práctico, se puede considerar estas redes como plataformas o sitios de Internet que permiten a las personas registrarse, crear un perfil de usuario para conectarse con sus amigos/as e incluso realizar nuevas amistades online, y compartir contenidos, interactuar, crear comunidades sobre intereses similares: trabajo, lecturas, juegos, amistad, relaciones amorosas etc. Es decir, las formas de socialización a través de Internet están basadas fundamentalmente en la comunicación interpersonal entre individuos con intereses y objetivos comunes, en las que el concepto de proximidad espacial deja de tener importancia (Contreras, 2003).

De la misma forma que no existe una utilidad única ni una definición única de redes sociales, tampoco existe una clasificación única que ordene las diferentes plataformas que se

encuentran hoy en Internet. Wellman (2001) y a Arab y Díaz (2014) realizan una aproximación general a las redes sociales virtuales considerándolas, como redes de apoyo, información, sentido de pertenencia e identidad social. En cambio, el Observatorio de la Seguridad de la Información en el estudio realizado sobre la privacidad de los datos personales y la seguridad de la información en las redes sociales online en febrero de 2009, divide las distintas redes en dos grandes grupos en función del público al que van dirigidas y el tipo de contenido que albergan. Las primeras son las denominadas **redes sociales de ocio o generalistas**, estas redes son de intercambio de información y contenidos, las redes de microblogging y las redes basadas en perfiles que son las más utilizadas. El segundo grupo son las **redes de contenido profesional**. (Ver tabla 5)

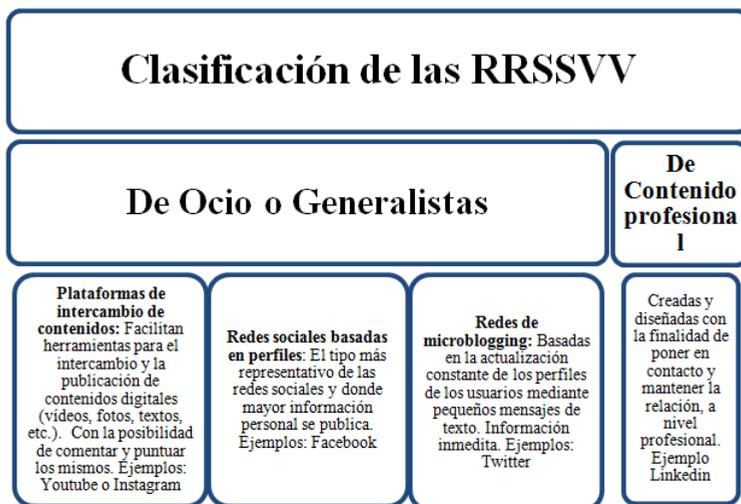


Tabla 5: Clasificación de las redes sociales virtuales. Elaboración propia a partir de Espinar y González (2009).

Pero la propuesta tipológica más extendida es sin duda la que realiza el Observatorio Tecnológico en el Monográfico de Abril de 2012 donde diferencia entre **redes sociales horizontales o generales** y **redes sociales verticales o especializadas**. Las primeras, no tienen una temática definida, están diseñadas para cualquier usuario/a, y se centran principalmente en los contactos. Su función principal es la de relacionar personas a través de las herramientas que ofrecen, y todas ellas comparten las mismas características: crear un perfil, compartir contenidos y generar listas de contactos. Las redes sociales horizontales son las más utilizadas por los usuarios y usuarias españoles y según el Estudio del IAB Spain (2015), las más numerosas son *Facebook*, *Youtube*, *Twitter* o *Instagram*, incluyendo la aplicación (app) *whatsapp* ya que tal como señala The Cocktail

Analysis (2013), el 87% de los/las internautas de nacionalidad española tienen una cuenta activa. Las segundas son las redes sociales verticales, que ofrecen la posibilidad de participar en una red social propia y personalizada específica para los intereses concretos de sus usuarios/as que buscan un espacio especializado de intercambio en común. Algunas de estas redes sociales se presentan como redes profesionales enfocadas en los negocios y actividades del mundo laboral como *LinkedIn*, otras están dirigidas a los apasionados de alguna actividad en concreto de ocio como *Bloosee* (actividades y deportes acuáticos), y otras por ejemplo se desarrollan en torno a una preocupación social como *Care2* (estilo de vida ecológico y el activismo social).

En relación al tiempo de conexión en las redes sociales, en el infográfico realizado por The Search Engine Journal en 2014 se indica que la media de uso por hora en Europa de las redes sociales es de 13 minutos superada por Estados Unidos cuyo tiempo de consumo es de 15 minutos. También se recoge que el 71% de los usuarios de estas plataformas, ingresan a través de dispositivos móviles y el 23% de los usuarios de *Facebook*, ingresan a sus cuentas, por lo menos 5 veces al día. En cuanto al crecimiento de las redes sociales este estudio señala que son las horizontales las que más crecen, en concreto *Twitter* aumentó en 2014 un 44% respecto al año anterior, posicionándose como la red social de mayor crecimiento, dejando atrás con un 33% a *Google +*, la red social del buscador más utilizado. *Facebook* en

cambio ocupa el último lugar con un 23% de crecimiento respecto a 2013 a pesar de que sigue siendo la red social más utilizada en nuestro país.

En la VI Oleada del Observatorio de Redes Sociales, en el informe anual realizado en 2014 sobre el estado de las redes sociales en España, se indica que 3 de cada 4 usuarios de Smartphone, los denominados “teléfonos inteligentes” usa a diario las Redes Sociales a través de estos dispositivos, siendo el 90% de dichos usuarios menores de 30 años. Además se hace hincapié en que el consumo de estas plataformas virtuales en el Smartphone profundiza en un modelo de interacción basado en lo inmediato, es decir, poco profundo, presente y accesible en todo momento. De manera que se generaliza la importancia de la imagen y lo audiovisual que propicia un consumo fácil, poco exigente y cómodo de atender en cualquier momento y lugar, estableciéndose además diferencias en la cantidad y las características de su uso y el género de los usuarios.

Redes sociales virtuales y Género.

Para analizar el uso de las redes sociales virtuales y su relación con el género se debe dejar claro que la igualdad entre los sexos en general, y concretamente la igualdad que pueda existir en Internet respecto al acceso y uso, están garantizadas siempre y

cuando el bien social que llamamos Internet se distribuya de acuerdo al significado objetivo y subjetivo que éste tiene para las personas (Walser, 1993). Por el contrario, se considera que se está ante un proceso de desigualdad digital en la medida en que otros intereses dominen la distribución de funciones o la libre realización de actividades digitales de unas personas y otras (Castaño, 2008).

El diagnóstico realizado por el Observatorio de Igualdad de la Universidad Complutense de Madrid en 2011 concluye que, a pesar de los avances, particularmente desde el punto de vista del acceso a Internet, las mujeres españolas se encuentran todavía en cierta posición de desventaja en relación a los hombres dentro de la Sociedad digital. Esta desventaja se denomina “brecha digital” y se aprecia a diferentes niveles: (1) la tendencia es a que la desigualdad de género se vaya reforzando conforme se incrementa la intensidad y complejidad de los usos de las TIC’s, y particularmente en cuanto a los usos avanzados de Internet; (2) la situación no es menos desigual entre las generaciones más jóvenes y se está lejos de poder afirmar que el paso del tiempo tenderá a corregirla de manera “natural”; y (3) esta brecha digital entre hombres y mujeres se entrecruza con otras (edad, nivel educativo, situación económica y social) reforzando estereotipos y prácticas sociales que obstaculizan su plena incorporación a la Sociedad digital.

De hecho, aunque la brecha digital de género respecto a habilidades informáticas y usos primarios de Internet está reduciéndose en la adolescencia, todavía persiste una brecha denominada *tercera brecha digital de género* (Castaño, Martín, Vázquez & Martínez, 2008), relacionada con el uso de las aplicaciones (app) más avanzadas y novedosas de Internet. Es decir, la primera brecha digital de género aparece en el acceso a la tecnología, la segunda en la utilización que se hace de ella y marca el grado de incorporación efectiva a la misma, y finalmente, la tercera brecha digital de género, se relaciona con un uso de los servicios tecnológicos más avanzados.

Aun así, la bibliografía es aún escasa cuando se trata de analizar desde una perspectiva de género qué usos, significados y consecuencias tienen específicamente las redes sociales para las chicas y para los chicos. A pesar de ello, el estudio realizado por el Observatorio Vasco de la Juventud (2013), señala que la brecha digital de género confirma la existencia de diferencias en los usos de Internet por parte de las chicas y de los chicos. Se aprecia por ejemplo, la reproducción de roles de género diferenciados en cuanto a los contenidos visitados y/o compartidos en las redes sociales e Internet en general.

François Hersent (2005) también plantea que se puede llegar a hablar de un cierto número de comportamientos concretos de los chicos y las chicas adolescentes, más allá de sus diferencias según el sexo (Espinar & González, 2009). En este sentido, la

mayor parte de los estudios concluyen que las diferencias en la adolescencia no son de cantidad de uso, sino de las características de estos usos como, por ejemplo, la relación con los juegos online, las páginas más seguidas, el lugar de conexión etc (Escoffet & Rubio, 2007; Castaño, 2008; Instituto de la mujer, 2008). En cambio, debido a la continuidad y permanencia de ciertos aspectos distintivos en los procesos de socialización y construcción de identidades de género, se puede valorar si las diferencias halladas a este respecto han sido estudiadas a fondo. Sobre todo si se atiende a las conclusiones de las investigaciones que aplican la perspectiva de género al uso del lenguaje y la imagen utilizado en el contexto online y, por lo tanto, a los efectos de Internet sobre la conformación identitaria específicamente en la adolescencia (Espinar & González, 2009).

A este respecto, los estudios sobre la frecuencia y uso de Internet y las redes sociales sí parecen haber encontrado un relevante campo de investigación. Los resultados de diferentes trabajos, son contradictorios respecto al análisis de la frecuencia de conexión entre hombres y mujeres. La mayoría de las investigaciones relacionadas con el uso en función del sexo, constatan que no hay grandes diferencias en el acceso y utilización de Internet entre los chicos y las chicas adolescentes (Frutos, 2011; García, Gaona & Gomes, 2011; Viñas, 2009). En cambio, otros trabajos apuntan a un mayor porcentaje de uso en mujeres que en hombres a pesar de la brecha digital o la

dificultad de acceso a las TIC's por parte de las mujeres (Sánchez-Martínez & Puime 2010).

El estudio realizado por Sánchez y Frutos (2012), con alumnos y alumnas de 14 a 19 años, sobre las diferencias de género en el uso y el tiempo medio de conexión en las apunta a que no existen diferencias relevantes en el uso entre chicos y chicas, aunque sí se advierte una tendencia hacia un tiempo de conexión un poco superior entre las mujeres. Por su parte, Sánchez-Martínez y Otero (2010) señalan, que el uso más elevado de las redes sociales se asocia a los chicos a partir de los 16 años, aunque este es menos prolongado que en ellas. Como se observa en el gráfico 1, aunque existen contradicciones en cuanto a la asiduidad, en general son las chicas las que acceden a Internet con más frecuencia, y la utilización que hacen de estas plataformas digitales es menos moderada que en los chicos.

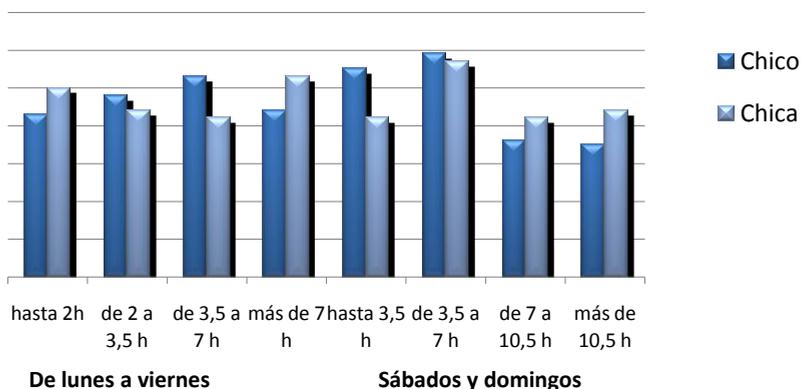


Gráfico 1. Perfiles según Horas al Día de conexión por género. Elaboración propia a partir de Sánchez y Frutos (2012).

Respecto al tiempo de conexión, Viñas (2009) no encuentra diferencias significativas entre sexos, aunque, señala pequeñas diferencias en relación al horario de conexión. Así, entre las 8 y las 15 horas y a partir de las 23 ó 24 horas es más habitual encontrar a chicos que a chicas navegando por Internet (Sánchez & Frutos, 2012). Los datos de utilización de Internet y las redes sociales virtuales en la adolescencia indican que estar online se ha convertido en una parte fundamental de su cotidianidad y que incluso muchos de ellos y ellas ya no pueden contemplar la vida sin Internet (Frutos & Vázquez, 2011; Livingstone, 2008; Livingstone & Helsper, 2011). Por lo tanto, aunque las diferencias en función del género no son tan evidentes en cuanto al tiempo de conexión, es importante resaltar los matices en sus comportamientos y actividades en el medio; especialmente, en su relación con las Redes Sociales (Sánchez & Frutos, 2012) y el tipo de contenido que se da en ellas.

Es cierto que cuando se analizan las diferencias de sexo en el uso de Internet y las redes sociales virtuales, suelen destacarse las coincidencias más que las divergencias entre chicos y chicas adolescentes, puesto que en ciertos aspectos son similares (Espinar & González, 2009). Pero, existen algunas diferencias significativas, tal como señala el estudio del Observatorio Vasco de la Juventud (2013), que apuntan a que ellas tienen un mayor interés por temas culturales, educativos y de ocio (blogs, *celebrities*, información en general) y ellos por temas

relacionados con el ocio y el tiempo libre (juegos online, deporte e informática). Igualmente, diversos análisis realizados desde dicho estudio así como el registro desde la etnografía virtual, de reflexiones de feministas en blogs o desde las propias redes sociales, afirman que estas reproducen contenidos sexistas que favorecen la reproducción de estereotipos de género.

Es decir, según el género, en el uso de las redes sociales las chicas aparecen con mayor presencia en plataformas virtuales, como chats, correo electrónico y en general softwares que permiten comunicaciones de texto, voz y vídeo online, y los chicos navegan más por las páginas de Internet, descargan más programas y usan más la radio y la televisión online. Tal y como apuntan Sabater y Bingen-Fernández (2015), la división de géneros delimita en ellas una línea entre una realidad más social, afectiva y comunicativa, y en ellos, una realidad de acción, más audiovisual, utilitaria y competitiva. Siendo, por tanto, la tendencia de mayor uso de aplicaciones basadas en aspectos afectivo/ relacionales en las chicas y de aplicaciones basadas en la acción, el entretenimiento, el mundo audiovisual y la especialización informática en ellos.

De esta manera, se pretende tener en cuenta los rasgos diferenciales en los procesos de socialización y construcción de identidades de género tal y como se ha visto en el capítulo primero. Así, se podría cuestionar si además las diferencias encontradas entre chicos y chicas adolescentes en el uso de

Internet y las redes sociales son estadísticamente significativas en cuanto a la violencia que se ejerce en el entorno online y concretamente a la violencia de género expresada en estos espacios virtuales. Para ello es necesario conocer las características concretas de estos tipos de violencia a través del análisis de los aspectos psicosociales de los usuarios y las usuarias, teniendo en cuenta el contexto donde crecen y se desarrollan, las características de la socialización de género, además del lenguaje empleado y el uso de la imagen y sus efectos en el entorno offline, para conocer como se configuran dichas prácticas violentas y la prevalencia que tienen entre la adolescencia en la actualidad.

3.4. ¿Qué es la violencia virtual?

Previamente a la definición y descripción de la violencia que se produce en los entornos virtuales de socialización, es necesario caracterizar la violencia ejercida en el contexto no virtual para posteriormente poder establecer una posible relación entre ambas.

El término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otras personas y satisfacer los intereses propios (Moreno, 2010; Ovejero, 1998; Ramos-Corpas, 2008; Trianes, 2000). La distinción entre la violencia y la agresión se encuentra, como

algunos estudios apuntan, en que la agresión supone una conducta guiada por los instintos, mientras que la violencia es el producto de la interacción entre la biología y la cultura (Sanmartín, 2000; 2004). No obstante, en la revisión de los trabajos publicados en los últimos años sobre el comportamiento agresivo/violento, se observa que autores/as de prestigio utilizan indistintamente ambos términos (violencia/agresión). Una vez realizada esta salvedad, es necesario indicar que en esta tesis doctoral se utilizan ambos conceptos indistintamente.

Los estudios clásicos sobre tipos de conductas violentas distinguen entre el factor comportamental (violencia hostil directa) y el factor intencional (violencia instrumental que tiene como finalidad conseguir un objetivo o satisfacer intereses propios) (Moreno, 2010; Ramos-Corpas, 2008;). La violencia hostil hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planificado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida; la violencia instrumental en cambio, se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos de la persona agresora, y no se desencadena únicamente como una reacción ante la presencia de una provocación previa (Anderson & Bushman, 2002). Sin embargo, estudios más actuales y analíticos sobre la conducta violenta delimitan ésta en torno a dos elementos principales (Griffin &

Gross, 2004; Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones, & Hawley, 2003):

1. Tipos de violencia. Se puede clasificar la violencia como directa, física o manifiesta versus indirecta, verbal o relacional. La violencia directa o manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño. La violencia indirecta o relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.

2. Funciones de la violencia. Se puede clasificar la violencia como reactiva o defensiva versus ofensiva, proactiva o instrumental. La violencia reactiva hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta violencia suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol, y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. La violencia proactiva hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de violencia

se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.

La tabla 6 muestra de manera resumida los tipos y funciones de la violencia:

Tipos de violencia	
Directa/manifiesta	Indirecta/relacional
Empujar, pegar, amenazar, insultar	Exclusión social, rechazo social, difusión de rumores
Funciones de la violencia	
Reactiva/defensiva	Proactiva/instrumental
Respuesta a una provocación	Deliberada e intencional

Tabla 6. Tipos y funciones de la violencia. Elaboración propia a partir de Moreno (2010).

La violencia virtual como cualquier tipo de comportamiento agresivo, entre los que se encuentran aquéllos dirigidos a hacer daño a amigos/as o conocidos/as, puede ser puntual u ocasional y se ejerce, en este caso, a través de un dispositivo electrónico

(teléfono móvil o smartphone, PC, tablet etc.) principalmente con conexión a Internet (inclúyase en esta categoría mensajes de texto tipo sms) (Serrano & Iborra, 2005). También es necesario tener en cuenta que la violencia ejercida online, puede incluir acciones diferentes como por ejemplo; acosar, ignorar, insultar, humillar, intimidar, abusar física, sexual o emocionalmente de alguien (Toldos, 2002). Estos tipos de conductas violentas, se producen, sin duda, por medio de la fuerza, pero no necesariamente de la fuerza física (Aróstegui, 2004). Además, este tipo de violencia es una parte integrante y, en algún sentido, normalizada, de las relaciones sociales online, pero también offline.

En cuanto al término y definición de violencia virtual, en diversas investigaciones, se comienza utilizando el término *ciberacoso* (Campbell, 2005; Noret & Rivers, 2006). Este vocablo deriva de la palabra acoso, que es definido a menudo como un acto o comportamiento agresivo e intencionado, llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Olweus, 1999; Smith, 2006). El acoso también es una forma de violencia basada en un desequilibrio de poder y se puede definir como un abuso de poder sistemático (Smith & Sharp, 1994). El ciberacoso es considerado por tanto, como cualquier acto agresivo e intencionado llevado a cabo de manera repetida y

constante a lo largo del tiempo, mediante el uso de tecnologías de comunicación por parte de un grupo o de una persona contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith, 2006).

Otras investigaciones han insistido en el término ciberbullying para hacer referencia a las conductas violentas a través de las TIC's. Sin embargo, la carencia de un acuerdo con respecto a su definición exacta ha provocado que desde distintos estudios se haya usado este mismo concepto, variando su significado (Álvarez-García, et al., 2011; Tokunaga, 2010). Las diversas descripciones de ciberbullying propuestas coinciden en referirse a un daño ocasionado a través de la tecnología (normalmente el smartphone e Internet), pero se diferencian especialmente en el hecho de incorporar o no la condición de que tales comportamientos acontezcan de manera continuada en el tiempo y vinculados al ámbito escolar. Otros autores y autoras estiman que el ciberbullying es un subtipo de violencia virtual o una nueva forma de bullying con unas características específicas (Beran & Li, 2007; Erdur-Baker, 2010; Smith et al., 2008), por lo que proponen una definición paralela a este.

Así, si para considerar una situación como bullying es necesaria la presencia de incidentes violentos variados por parte de un estudiante agresor a otro víctima, de forma continuada y con la existencia de una desigualdad de poder entre ambos (Cerezo & Ato, 2010; Olweus, 1998), el ciberbullying se referiría, del mismo modo, a—una acción agresiva e intencional, desarrollada

por un grupo o un individuo, usando formas electrónicas de contacto, repetidas veces a lo largo del tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente— (Smith et al., 2008:376).

Pero si se toma como referencia esta definición para describir a la violencia virtual supondría limitar en exceso el objeto de estudio que se presenta en esta investigación, por dos motivos: por una parte, equiparar el ciberbullying a la violencia virtual en su totalidad se centraría exclusivamente en situaciones de maltrato en el ámbito escolar. Y por otra parte, porque ciertas conductas únicas, puntuales, no continuadas en el tiempo, como colgar un vídeo, una foto o un comentario en Internet también pueden provocar un gran daño en la víctima (Álvarez-García et al., 2011). Por ello, en este trabajo se utilizará la expresión genérica “violencia virtual”, en lugar del término más específico de ciberbullying que hace referencia a un subtipo de la misma.

De manera que, si la violencia tradicional (offline) se define como aquella conducta intencionada con la que se causa un daño o un perjuicio (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, & Álvarez, 2010; Álvarez-García et al., 2011), la violencia virtual puede entenderse como aquel comportamiento intencionado que causa daño o perjuicio y que implica tanto una confrontación directa hacia el otro -mediante amenazas o insultos online- como indirecta, provocando daño en el círculo

de amistades o en su pertenencia al grupo -mediante la difusión de rumores o la puesta en ridículo públicamente a través de comentarios o imágenes en la red (Muñiz, Cuesta, Monreal & Povedano, 2015).

Pero además, se debe tener en cuenta que la violencia virtual presenta algunas especificidades respecto a la violencia offline, que la comprometen especialmente y, por tanto, hace necesario su estudio. Álvarez-García y colaboradores. (2011) destacan por ejemplo, la facilidad del anonimato de la persona agresora. Eso le puede animar a actuar como no lo haría en otras circunstancias y dificulta que su conducta sea perseguida y por tanto, castigada. También, se posibilita que la violencia sea ejercida o padecida en cualquier momento, favoreciendo que la persona agresora no perciba las consecuencias de sus actos, lo que dificulta, sin duda, que se ponga en el lugar de la víctima y deje de ejercer ese tipo de conductas.

Especialmente en el caso de la adolescencia, la violencia virtual, ya sea la agresión o la victimización, puede acontecer ajena al conocimiento de progenitores y profesorado, lo que limitaría el control y la ayuda adulta ante estos hechos. Este tipo de violencia, al caracterizarse precisamente por prescindir de objetos materiales que potencien la agresión (por ejemplo armas) y de la vinculación espacial (puede ser local o global), otorga la posibilidad de tener mayor probabilidad de aparecer

que la propia violencia offline pues implica un menor gasto de recursos económicos y físicos para llevarla a cabo.

Así, respecto a la violencia virtual, si las personas no utilizan estrategias adecuadas de resolución, fundamentadas en la comunicación positiva y la escucha activa, pueden tratar de solucionar los problemas a través de la violencia, la evitación y la comunicación negativa. Estos procesos de comunicación negativa y violencia online pueden evidenciarse, de manera particular, en las relaciones de pareja conflictivas, donde las interacciones comunicativas están marcadas por una mayor intensidad afectividad.

Por ello es necesario conocer que caracteriza a la violencia que se ejerce en el noviazgo, además de comprender que elementos de la socialización de género tradicional están influyendo también en la violencia de pareja producida en el entorno online tal y como ocurre con la violencia de género offline en la adolescencia. En este escenario, la violencia se ha proyectado en los espacios virtuales de manera casi inmediata como se contempla en epígrafes siguientes, y muy especialmente entre los chicos y chicas adolescentes, ya que son el grupo social que mantiene un vínculo más directo y permanente con las TIC's.

3.5. ¿Qué es la violencia de género virtual?

Las relaciones establecidas en el espacio online a través principalmente de las redes sociales virtuales de ocio, parecen reforzar los modelos de género tradicionales que chicos y chicas aprenden en otros contextos como la familia, la escuela, los pares o la comunidad y que se repiten en sus relaciones de pareja (Díaz-Aguado, 2003; Muñiz, Povedano & Monreal, 2014). Las redes sociales virtuales son contextos relacionales que proyectan los estereotipos de género aprendidos en los contextos primarios de socialización y dónde la juventud desarrolla sus valores, ideas y prácticas (Espinar & González, 2009; Hammersley & Woods, 1995).

El usuario de la red virtual, interacciona con otros usuarios transmitiendo sus creencias, pensamientos, actitudes y valores de manera similar a como ocurre en el contexto offline. Este hecho provoca que la socialización que se establece online sea un reflejo del contexto donde la persona vive y se relaciona. Es decir, si la carga socio-cultural de la persona se basa en la desigualdad entre hombres y mujeres, fruto de la concepción histórica y tradicional de los roles de género, la juventud, en los entornos virtuales, se comunica e interacciona transfiriendo dicha desigualdad (Díaz-Aguado, 2003; Estebáñez, 2012). De esta forma, el conjunto de ideas, creencias y comportamientos derivado de dichas actitudes, al igual que ocurre en el caso del

contexto no virtuales, puede derivar en situaciones de violencia de género.

En este sentido, Torres et al. (2013) señalan que la violencia de género online en la adolescencia y el ciberacoso como una de las formas de ejercerla mediante las TIC's se ha proyectado y potenciado en estas plataformas virtuales a través de la reproducción de los elementos de control, aislamiento, dominación, sometimiento e imposición que ha caracterizado este tipo de violencia a lo largo de los años (Sebastián et al., 2010).

El aprendizaje y la asunción de dichos elementos de poder y desigualdad se realizan mediante la socialización de género desde la infancia. De hecho, la violencia en las parejas adolescentes mediada por la tecnología puede considerarse, en muchos casos, un precursor de una violencia física en las relaciones afectivas posteriores (Coker, Smith, McKeown & King, 2000), y en otros, un reflejo de un tipo de violencia que trasciende las pantallas.

Desde la presente investigación se considera a este tipo de violencia en la adolescencia, como los comportamientos abusivos que se ejercen contra la pareja o expareja a través de Internet, y que implican tanto violencia (por ejemplo: amenazas, insultos, poner en ridículo públicamente a través de comentarios o imágenes online que pueden dañar a la víctima) como control

(por ejemplo, control sobre el círculo de amistades o su pertenencia a un grupo virtual). Así, en la violencia de pareja online se utilizan las tecnologías de la información y comunicación para aislar, controlar y desvalorizar a la víctima y poder acercarse al fin último de la violencia que es la dominación (Muñiz et al., 2015).

De manera que se hace referencia a una violencia específica de género contra las adolescentes, que no se manifiesta del mismo modo, como se ha visto en capítulos anteriores, o por las mismas vías, (en este caso el contexto online) que en las edades adultas, (Cantera, Estébanez & Vázquez, 2009), aprendiendo una serie de pautas de interacción que pueden extenderse a la adultez y/o en relaciones afianzadas o estables (González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008; González & Santana, 2001; Matud, 2007). La violencia de género mediada por la tecnología, en las parejas adolescentes puede considerarse, en muchos casos, un precursor de una violencia física en las relaciones afectivas posteriores (Coker et al., 2000).

En el estudio de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género de 2013, sobre La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género, se señala que a pesar del desarrollo, técnico y tecnológico, los estereotipos y las desigualdades entre ambos sexos siguen existiendo, y continúan produciendo un gran impacto en la juventud española. Además, se advierte que el maltrato físico no

cesa, pero en este colectivo (la adolescencia) la forma más habitual de violencia de género es la violencia psicológica: el control recibido sobre la ropa, las amistades y la falta de privacidad de la mujer (Díaz- Aguado, Martínez & Martínez, 2013) elementos que favorecen las TIC's debido entre otros aspectos a la vinculación permanente.

Esta Tesis Doctoral contempla la violencia de género como un tipo de violencia dinámica, en constante evolución y adaptación y sustentada socioculturalmente por medio de la desigualdad de género. En este sentido, las redes sociales pasan a ser un espacio social donde los chicos y las chicas adolescentes representan de maneras distintas los constructos sociales estereotipados de género basados en la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta desigualdad es aprendida principalmente en el contexto primario de socialización como es la familia y posteriormente la escuela, sus características, los valores, las ideas y las prácticas (Moscovici, 1984; Woods & Hammersley, 1993; 1995). Además se legitiman, se producen y se reproducen estas prácticas de género en las relaciones que se establecen entre los iguales, ajenas al entorno familiar, sobre todo en la adolescencia.

Este aprendizaje, permanece de forma explícita dentro de las relaciones establecidas en su red social offline. Al ser ésta, al mismo tiempo, una sociedad global, basada en una comunicación interactiva apoyada por el auge de la tecnología, la transformación de las estructuras sociales y los cambios

culturales, propicia cambios en las formas de relacionarnos. Por ello, se diluyen las categorías tradicionalmente construidas de tiempo-espacio (Bauman, 2005; Castells, 2001), que se vuelven explícitas públicamente en las interacciones, especialmente dentro del marco relacional de la red virtual.

Se asume, pues, que la reproducción de la violencia de género a través de las redes sociales, y por extensión en Internet en general, debe entenderse bajo una visión múltiple considerando siempre aspectos socio-culturales, familiares e individuales (López, Moral, Cienfuegos & Díaz-Loving, 2013). Puesto que, hay que tener en cuenta que las investigaciones empíricas sobre violencia de género online incluyendo el ciberacoso como parte de la misma (Torres, Robles & Marco, 2013), son relativamente recientes, limitadas, heterogéneas y dispersas y los resultados obtenidos en los diferentes estudios no son coherentes e incluso contradictorios (Torres et al., 2013).

En distintos estudios se indica que ciertas variables personales y sociales incrementan el riesgo de sufrir violencia de género online (Mustaine & Tewksbury, 1999; Schreek, Wright & Miller, 2002). Las características socioculturales y/o socio-demográficas además de los factores psicosociales de cada adolescente pueden potenciar un uso de las TIC's concreto, provocando una exposición a elementos de riesgo generados por la violencia de género en las redes sociales o sirviendo de protección ante los mismos.

La retroalimentación existente entre los diferentes ámbitos de relación online/offline, incluso la predilección que tienen los chicos y chicas adolescentes por el espacio virtual para vivir, sentir y comunicar sus relaciones personales afectivas, socializándose y al mismo tiempo desdibujando la línea entre lo público y lo privado, puede potenciar problemáticas antes vividas sólo mediante la violencia de pareja tradicional. Es decir la capacidad de control a través de una práctica online que ofrece la posibilidad de saber mediante un *click* dónde, cómo o con quién está mi pareja o ex pareja puede favorecer prácticas de dominio, de acoso, o de humillación pública (Estébanez, 2012). Sus características y sus diferentes formas de presentarse o tipos, constituyen a la violencia virtual en general y a la de género en particular, como expresiones de una violencia simbólica que al igual que la tradicional, puede provocar las mismas consecuencias para la víctima.

3.5.1. Características y tipologías de la violencia virtual y la violencia de género online: El Ciberacoso.

Como consecuencia de la aparición de la problemática que se contempla en este trabajo de investigación, existe una importante variedad de conceptos y características concretas para referirse a actividades en las que unas personas ejercen

algún tipo de poder sobre otras utilizando Internet como medio para dicha dominación. Para conocerlas ha de tenerse en cuenta previamente que Internet posee una dimensión objetiva que se refiere a las posibilidades que ofrece este medio para optar a la información y el conocimiento, y otra subjetiva relacionada con el uso que se hace del mismo, y de las herramientas que existen, como una forma de presentación pública de nuestra identidad (afectiva, social, política, religiosa, etc.) (Torres et al., 2013)

De manera que, cuando existe dominación en Internet las víctimas se ven limitadas y afectadas por el uso objetivo del espacio online. Sin embargo, el ciberacoso (ciberstalking) afecta sobre todo a la dimensión subjetiva de Internet y las redes sociales. Es decir, al uso que se hace de estas plataformas digitales para presentarse e interactuar públicamente. Esta circunstancia transforma a Internet en una puerta de entrada para la posible intromisión y ataque de la vida privada de la persona acosada (Torres et al., 2013). Para caracterizar la violencia virtual y, más específicamente, la violencia de género online, es importante señalar previamente las distintas clasificaciones y tipologías en torno a esta problemática.

Una de las primeras clasificaciones fue la realizada por la abogada y directora del *Center for Safe and Responsible Internet Use*, Nancy Willard (2006; 2007). Esta autora clasificó las diferentes conductas violentas que se pueden dar a través de las TIC's y que se recogen en la siguiente tabla:

Conductas de violencia virtual	Hostigamiento: envío repetido de mensajes ofensivos o humillantes a la víctima.
	Denigración: envío o difusión de rumores o informaciones falsas sobre la víctima con el fin de dañar su reputación o su círculo de amistades.
	Suplantación de la identidad: envío de mensajes maliciosos haciéndose pasar por la víctima para mancillar su reputación o para involucrarla en problemas.
	Violación de la intimidad: difusión de secretos, informaciones o imágenes embarazosas de la víctima.
	Violación de la intimidad: difusión de secretos, informaciones o imágenes embarazosas de la víctima.
	Exclusión social: exclusión deliberada y cruel de la víctima de grupos online.
Ciberpersecución: envío repetido de mensajes amenazantes o intimidantes con el fin de provocar miedo real en la víctima.	

Tabla 7: Conductas de violencia virtual. Elaboración propia a partir de Varela (2012).

Posteriormente, Kowalski, Limber y Agatston (2010) proponen la misma clasificación, a la que añaden la ciberagresión o *paliza feliz* (*happy slapping*). Este tipo de agresión, consiste en grabar por el móvil un acto violento como por ejemplo una patada, un

empujón e incluso una paliza a una persona, sin previo aviso, con el fin de difundirla más tarde por Internet. Por otro lado, siguiendo a Flores (2008) y Varela (2012) podemos indicar que la violencia virtual más frecuente entre los chicos y chicas adolescentes consisten en:

- Colgar en Internet imágenes comprometidas (reales o manipuladas por fotomontajes), datos delicados o informaciones que puedan perjudicar o avergonzar a la víctima y darlos a conocer en su entorno de relaciones.
- Dar de alta a la víctima en un web de votaciones dónde se vote, por ejemplo, a la persona más fea o la menos inteligente etc., y cargarle de *puntos* o *votos* para que aparezca en los primeros lugares del ranking.
- Crear un perfil o espacio falso en nombre de la víctima, en redes sociales o en foros, donde se escriban a modo de confesiones en primera persona, por ejemplo determinados acontecimientos personales o demandas explícitas de contactos sexuales.
- Hacerse pasar por la víctima dejando comentarios ofensivos en foros o en chats de manera que las reacciones de los demás vayan dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de identidad.
- Dar de alta la dirección de correo electrónico en determinados sitios para que luego sea víctima de spam o de contactos con desconocidos.

- Usurpar y cambiar la clave de correo electrónico de la víctima para leer sus mensajes e impedir el propio acceso del propietario legítimo a su cuenta de correo.
- Difundir rumores sobre la víctima dónde se le atribuye un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que sean terceros quienes, sin poner en duda lo que leen, ejerzan sus propias formas de represalia o acoso.
- Enviar mensajes amenazantes por e-mail, whatsapp, SMS o mensajes privados en las Redes Sociales Virtuales, perseguir y acechar a la víctima en los lugares de Internet en los se relaciona de manera habitual, provocándole una sensación de angustia y fuerte desasosiego.

Cuando una persona está siendo victimizada a través de Internet, no siempre se producen cada uno de los aspectos descritos anteriormente. La violencia virtual y concretamente la relacionada con la pareja o ex pareja puede tomar diversas formas dependiendo del tipo de agresión, el interés del agresor o las propias características de la víctima. De esta manera, se han descrito recientemente diferentes tipologías en función de la finalidad, el tipo de agresor o el procedimiento utilizado. Entre las más destacadas se encuentran:

Cyberbullying: El *ciberbullying* hace referencia a un tipo de violencia virtual entre iguales, que se repite de forma frecuente en el tiempo, en la que el agresor o grupo de agresores utiliza las tecnologías de la información y la comunicación, Internet, el teléfono móvil y los videojuegos online, principalmente, para ejercer acoso psicológico sobre una víctima que no puede defenderse por sí misma (Garaigordobil, 2011). En este sentido, algunos autores sugieren que el *ciberbullying* es una manera de ejercer bullying a través de las TIC's y la utilización de medios electrónicos o tecnológicos para maltratar a la víctima es su diferencia primordial (Katzer, Fetchenhauer & Belschak, 2009; Buelga & Pons, 2012). Diversos estudios señalan además que, en muchos casos, hay una continuidad entre estos dos tipos de acoso, el bullying y el ciberbullying, de modo que los problemas del adolescente en el contexto escolar se trasladan y continúan en la Red (Buelga, Cava & Musitu, 2012).

En términos generales, en diversas investigaciones se señala que los chicos agreden más que las chicas y resultan más frecuentemente victimizados. Sin embargo, algunos estudios indican un incremento del ciberbullying entre las chicas (Blaya, 2010; Velázquez-Reyes, 2012). De la misma manera que el *bullying*, el *ciberbullying* se caracteriza por la intencionalidad de causar daño, la reiteración de la conducta violenta y el desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima. En el estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística junto

con la Universidad de Zaragoza en el 2012, se apunta a que al menos un 5% de los menores entre 9 y 16 años han sufrido ciberbullying en algún momento de su vida. En esta misma dirección, el estudio publicado por Microsoft España en 2013 en el que se encuestó a 7.600 chicos y chicas de entre 8 y 17 años revela que un 63% de los encuestados afirma saber *mucho o algo* sobre ciberbullying y hasta un 81% se confiesa preocupado al respecto. El 19% de la muestra admite acosar o haber acosado a alguien en Internet. Entre el 37% de la juventud que es ciberacosada, un 13% admite ser objeto de burlas y un 19% ser insultado. Además, la probabilidad de ser víctima del ciberbullying se duplican cuando también se es agresor: la tasa de acoso entre quienes se burlan o amenazan a otros sube hasta el 74% frente al 37% de quienes no lo hacen. Es decir, es posible admitir que es más probable ser víctima de ciberbullying cuando se es agresor de la misma (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla & Orue, 2015;).

Network mobbing: El término *networkmobbing* que proviene de las palabras network (red) y mobbing (acosar). Aunque es un tipo de ciberacoso que se produce en el ámbito profesional, de manera que principalmente afecta a las personas adultas, cada vez hay un mayor número de jóvenes que lo sufren. Se trata de un fenómeno propio de la expansión de las TIC's en el mundo laboral en la medida en que afecta a los trabajadores y trabajadoras. Las personas acosadoras vierten a través de la Red

informaciones falsas con la intención de dañar la imagen profesional de la víctima y, de esta forma, afectar negativamente a su desarrollo profesional y por ende a nivel psicológico y social (Torres et al. 2013). Es también un acoso laboral donde se humilla, se ataca y se deja en evidencia mediante rumores a uno o más compañeros o compañeras de trabajo a través del e-mail y las redes sociales. En este tipo de mobbing online, además de las consecuencias psicológicas para la víctima presentes en otros tipos de acoso psicológico como la depresión, ansiedad, estrés e incluso pánico, si el agresor o agresora se lo propone no será suficiente con que la víctima cambie de empresa o departamento, ya que existe la posibilidad de expandir imágenes humillantes o comentarios degradantes en la red, provocando una imagen distorsionada y vejatoria de la persona que lo sufre.

Sexting: Sexting es un término anglosajón que une “Sex” (sexo) y “Texting” (envío de mensajes de texto desde teléfonos móviles). El sexting es de las prácticas más conocidas entre los chicos y chicas adolescentes. Consiste en el envío de material privado, como fotos o videos de contenido sexual propios o de otras personas, a parejas o exparejas principalmente a través del teléfono móvil (whatsapp o sms). Este tipo de práctica es más habitual entre jóvenes y adolescentes, aunque no exclusiva. En la consideración de una situación de sexting, la persona protagonista de las imágenes posa de manera erótica o sexual.

Se excluiría del ámbito del sexting, por tanto, las fotografías que simplemente resultan atrevidas o sugerentes, pero no tienen un contenido sexual explícito. Uno de los riesgos asociados a esta actividad es el chantaje, la presión y el ridículo social que la víctima experimenta por el temor a que sus imágenes sean reenviadas a terceros sin su consentimiento (Torres et al., 2013). Esto puede provocar importantes daños psicológicos que, en algunos casos, llega incluso a consecuencias fatales como el suicidio.

El *sexting* muchas veces, conduce al ciberacoso sexual. Más concretamente, si tenemos en cuenta quiénes funcionan como sujetos activos en el *sexting* y, como consecuencia, como sujetos pasivos en el acoso, podemos concluir que, esta práctica, puede producir habitualmente violencia de género. De hecho, cuando se hace referencia a la violencia de género online, el sexting puede considerarse como una de las prácticas de acoso hacia la víctima. Además, se ha constatado que las mujeres son más vulnerables a este tipo de acoso, al enviar a través de las TIC's más imágenes desnudas y semidesnudas que los hombres, que son considerados fundamentalmente, como receptores de dichos contenidos (Cabedo, 2013). En el estudio sobre sexting realizado por Pantallas Amigas, eCGlobal Solutions, eCMetrics e CLIPS – Instituto del Pensamiento en 2012, con una muestra de 5494 personas mayores de edad de quince países de América Latina mediante cuestionarios online, se señala que esta

práctica, se ha convertido en un fenómeno actual, pues es practicado por el 40% de la población encuestada. Aunque se manifiestan ciertas diferencias por género en la recepción y envío de mensajes de contenido sexual. En EEUU, en la franja de edad de 13 a 18 años, son más chicas (65%) que chicos (35%) los que envían sexting a través de SMS o e-mails. Los chicos adolescentes de más edad son más propensos a recibir sexting que ha enviarlo, y hasta el 4% de los niños de 12 años han recibido un mensaje con imágenes sugerentes, como por ejemplo algún desnudo o semidesnudo, de una persona que conocen. A los 16 años, el 20%. Y a los 17, el 30%. En España, un 4% de los menores entre 10 y 16 años dice haberse hecho a sí mismos fotos o vídeos en una postura sexy, sexualizada, utilizando el teléfono móvil y posteriormente dos tercios, la ha enviado o reenviado. El 8,1% de los chicos y chicas adolescentes españoles de 10 a 16 años declara haber recibido en su teléfono móvil fotos o vídeos de chicos o chicas conocidos en una postura erótica (Velázquez-Reyes, 2012).

De esta forma, según el Observatorio de la Seguridad de la Información y el Instituto Nacional de Tecnologías de la comunicación (2012). Sin embargo, es cierto que la línea que separa la carga erótica o sexual de un contenido puede resultar, en ocasiones, débil o difusa. También se podría incluir dentro de las prácticas relacionadas con el sexting al **Sex-casting**, término que hace referencia a la grabación de contenidos sexuales a

través de webcam y difusión de los mismos por e-mail, redes sociales sin consentimiento de la persona protagonista de la grabación y que posiblemente estará siendo extorsionada o amenazada con su publicación mediante la **sextorsión**. Este último elemento hace referencia precisamente a la extorsión sexual con la que una persona es chantajeada con hacer público en Internet una imagen o vídeo de sí misma desnuda o realizando actos sexuales, que generalmente ha sido previamente compartida mediante sexting o sex-casting a una persona con la que tiene o ha tenido un vínculo personal y/o amoroso (pareja/expareja). La víctima es coaccionada, intimidada y amenazada para por ejemplo tener relaciones sexuales con alguien, entregar más imágenes eróticas o pornográficas o incluso dinero a cambio del material, bajo el yugo de difundir las imágenes originales si no accede a las exigencias de la persona agresora.

Grooming u online child grooming: El término grooming es un anglosajón cuyo significado literal en español es “engatusar”, más específicamente hace referencia a acciones deliberadas por parte de un adulto de cara a establecer lazos de amistad con un chico o una chica adolescente en Internet, con el objetivo de obtener una satisfacción sexual mediante imágenes eróticas o pornográficas del o la menor e incluso como preparación para un encuentro sexual (Torres et al., 2013). Además de la denominación generalizada en el mundo anglosajón, al

considerar este fenómeno acoso, se ha empleado generalmente el término ciberacoso a menores, incluyendo o no el calificativo de “sexual” según los casos. Junto a tales denominaciones, se han ensayado otras propuestas, que incluyen expresiones como “acceso a niños con fines sexuales a través de las TIC’s (Villacampa, 2014).

Este tipo de violencia virtual, convierte a los chicos y chicas en víctimas de la misma, considerándose como acoso sexual a menores, en cuanto a estipulación del delito jurídicamente hablando. En este sentido, el grooming es un proceso que, debido a sus características, puede durar semanas e incluso meses, variando el tiempo según cómo va reaccionando la víctima y que además, suele pasar por diferentes fases, de manera más o menos rápida según las circunstancias (Powel, 2007; Sanderson, 2006; Sheldon & Howitt, 2007; van Dan, 2001): 1) La persona adulta comienza a construir lazos de amistad (emocionales) con el chico o la chica fingiendo, en la mayoría de los casos, ser una persona de la misma edad que la futura víctima; 2) la persona adulta, recaba la mayor cantidad de información del chico o la chica mediante rastreo por sus perfiles de las redes sociales virtuales o a través de sutiles preguntas directamente formuladas: 3) mediante diferentes tácticas, adaptadas a la personalidad de la víctima (seducción, provocación, comparación o mostrando imágenes de contenido progresivamente más pornográfico) consigue que el chico o la

chica se desnude, se toque, se masturbe o realice otro tipo de expresiones de connotación sexual, delante de la webcam o bien se fotografíe y le envíe dichas imágenes, extorsionándole posteriormente con las mismas; y 4) Si no se ha iniciado el chantaje en la fase anterior, en esta se inicia el ciberacoso, amenazando a la víctima con publicar dichas imágenes o informar a sus padres, con el objeto de obtener más material pornográfico o bien de lograr un encuentro físico con el chico o la chica víctima de grooming.

Es particularmente grave en los casos en los que una persona realiza estas prácticas en contra de un niño o niña, con el objetivo de obtener algún tipo de contacto sexual. De manera que se puede considerar esta práctica de seducción y posterior extorsión por parte del adulto, como un acto preparatorio de otro, de carácter sexual más grave como la pedofilia. La persona acosadora, al ganarse la amistad de la víctima y al crear una conexión emocional con la misma, disminuye las inhibiciones del chico o la chica facilitando así un acercamiento progresivo, propiciando el abuso sexual fuera de lo virtual (Fernández, 2011).

En las siguientes tablas se encuentran resumidas las diferentes prácticas violentas producidas a través de Internet y las redes sociales virtuales.

¿Qué?	¿Quién?	¿A quién?	¿Cómo?
Ciberbullying	Violencia entre iguales, chicos y chicas.	A chicos o chicas del mismo entorno (escolar, comunitario)	Insultos, burlas, amenazas, puesta en ridículo o extorsión principalmente a través de las RRSSVV.
Networkmobbing	Compañeros/as del mundo laboral	A compañeros o compañeras con algún tipo de vínculo laboral.	Acoso laboral, humillaciones y amenazas relacionadas con el trabajo para incitar a abandonar el mismo o para impedir un futuro acceso o ascenso.
Sexting Sexcasting Sextorsión	Parejas o exparejas	Normalmente a chicas con las que han tenido algún tipo de vínculo amoroso	Envío de imágenes o vídeos (sexcasting) de contenido erótico o sexual a personas con las que se mantiene o ya no algún tipo de vínculo emocional. Después el receptor amenaza y extorsiona (sextorsión) con la publicación o difusión del contenido a terceros.

Tabla 7a. Tipos de violencia virtual. Elaboración propia.

¿Qué?	¿Quién?	¿A quién?	¿Cómo?
Grooming	Adultos a menores	Menores de edad. Infancia/adol escencia.	Mediante una falsa identidad, el adulto seduce al menor para conseguir material de contenido erótico o sexual y posteriormente amenazarlo con la publicación del mismo si a cambio no recibe favores sexuales.

Tabla 7b. Tipos de violencia virtual. Elaboración propia.

3.6. La dependencia a Internet y las redes sociales virtuales.

Desde hace más de una década, los investigadores e investigadoras se han interesado en determinar la distribución, la frecuencia y las causas de la dependencia a las TIC's, especialmente de Internet y el uso del smartphone (Castellana, Sánchez-Carbonell, Graner & Beranuy, 2007; Echeburúa, Labrador & Becoña, 2009; Widyanto & Griffiths, 2009) sin que todavía sea posible conocer si la utilización de las tecnologías es capaz de generar un trastorno adictivo de la misma naturaleza que las adicciones conductuales y con las mismas o similares consecuencias (Carbonell, Fúster, Chamarro & Obers, 2012).

Cualquier inclinación exagerada o incontrolable hacia alguna actividad en concreto puede terminar en una dependencia, aunque no exista una sustancia química de por medio (Echeburúa & Corral, 2010). De hecho, existen hábitos de conducta aparentemente inofensivos que, en determinadas circunstancias, pueden convertirse en adictivos e interferir gravemente en la vida cotidiana de las personas afectadas, a nivel familiar, escolar, social o de salud (Echeburúa & Corral, 1994; 2010).

En el ámbito español, esta preocupación también ha sido recogida, publicándose varios trabajos sobre adicción a las TIC's, Internet y los teléfonos móviles. Estos estudios han generado un valioso conocimiento sobre el uso problemático de Internet y el móvil principalmente entre chicos y chicas adolescentes y los/las jóvenes universitarios, permitiendo una oportunidad única de análisis en este ámbito (Carbonell et al., 2012). Un uso “dependiente”, “abusivo”, “adictivo” o “compulsivo” de las TIC's, así como otras denominaciones usadas para definir la problemática ilustran las dificultades de un consenso en este ámbito (Cuesta, Gaspar & Ugarte, 2012). Esta variedad terminológica y operacional es consecuencia de la ausencia de una denominación concisa en manuales diagnósticos como el DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) que lo cataloga como “uso de Internet

problemático” o su reconocimiento en organismos como la OMS (Organización Mundial de la Salud) (Cuesta y Gaspar, 2012).

3.6.1. Uso, Abuso, Adicción y Dependencia

Previamente al análisis de los factores de riesgo y protección relacionados con la dependencia a las TIC’s, es importante determinar qué factores diferencian el uso del abuso de Internet y el teléfono móvil y finalmente que aspectos conforman la adicción o conducen a la dependencia a los mismos.

Uso: En primer lugar, se puede hablar de uso normalizado de Internet y el teléfono móvil cuando la conducta es realizada como un caso aislado, episódico y/u ocasional, es decir no se da de manera continua, y no genera adicción o problemas asociados (Echeburúa & Corral, 2010). La persona es capaz de interrumpir la acción en cualquier momento que se le pida o que lo desee para dedicarse a otra actividad, sin que ello le produzca ningún problema o disgusto. En la práctica en relación a las TIC’s es muy difícil definir un “uso normal” de las mismas, ya que son tantos los factores a considerar que lo que para un usuario podría parecer un uso moderado, puede estar traspasando las fronteras del abuso para otro. Por consiguiente, además de valorar la

frecuencia de uso, es necesario tener en cuenta el tipo de uso que se realiza.

Abuso: Se entiende por abuso aquella forma de relación con Internet o el teléfono móvil en la que normalmente por la frecuencia o intensidad del uso se producen consecuencias negativas para la persona usuaria y/o su entorno inmediato. Es decir, el uso tiende a volverse abuso cuando la conducta es desadaptativa (Castellana et al., 2007). La persona dedica todo el tiempo que le es posible a esta actividad y puede ocurrir que le interrumpa o distorsione la realización de otras actividades habituales. Sin embargo, tal y como ocurre con el uso de otros tipos de sustancias, en cada caso se debe analizar qué elementos están interviniendo en las pautas de utilización de Internet y que características posee el contexto personal y social en el que la actividad y el usuario se desarrolla, antes de decidir si se trata de una situación de uso o de abuso. El uso y abuso de Internet están relacionados con variables psicosociales, tales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social (Echeburúa & Corral, 2010).

Adicción: La adicción a Internet o ciberadicción también es un uso excesivo, problemático y/o patológico de Internet, a través de diversos dispositivos electrónicos, que interfiere con la vida diaria de la persona usuaria. A pesar de que la adicción a Internet no viene recogida como tal en el DSM-V, si se considera dentro del grupo de adicciones comportamentales o conductuales la adicción al juego en Internet. En el DSM-IV y en el DSM-IV-TR se incluía el juego patológico en el apartado de Trastornos del control de impulsos no clasificados en otros apartados. Sin embargo esta tendencia ha cambiado en el DSM-V (APA, 2013; Carbonell, 2014). El trastorno del juego (gambling disorder) se incluye en el capítulo de trastornos relacionados con sustancias y adictivos, con el argumento de que las conductas de juego activan sistemas de recompensa similares a los que activan ciertas sustancias y producen algunos síntomas conductuales comparables similares a los producidos por estas.

Otro aspecto que indica un cambio de tendencia lo encontramos en la sección III, reservada a los elementos que requieren mayor estudio. En esta sección se especifica que sólo se incluyen en este trastorno los juegos online sin apuestas y que no se incluyen las actividades recreacionales o sociales, relacionadas con

redes sociales virtuales, las actividades profesionales ni las páginas de contenido pornográfico (Carbonell, 2014).

Alonso-Fernández (1996) señala respecto a la adicción en general que los problemas aparecen cuando existe una absoluta necesidad de desarrollar esa actividad, una dependencia y se experimenta ansiedad si no se lleva a cabo.

De manera que, al tratarse de una problemática relativamente reciente y en constante evolución, se ve dificultada la búsqueda de literatura científica específica, principalmente por la falta de acuerdo a nivel terminológico (Berner & Santander, 2012). Aun así, si existe consenso en destacar que principalmente, lo que caracteriza a una adicción es la pérdida de control y la dependencia (Echeburúa & Corral, 2010), concepción perfectamente aplicable para la adicción a Internet. Berner y Santander (2012) proponen una serie de criterios diagnósticos para la adicción a Internet basándose en aspectos que compartiría con otro tipo de adicciones como el uso excesivo, el síndrome de abstinencia y/o consecuencias adversas en el entorno de la persona adicta y que se resumen en la siguiente tabla:

Adicción a Internet

- | | |
|---|--|
| 1. Está preocupado por Internet (piensa acerca de la última conexión y anticipa la próxima) | 2. Necesita conectarse a Internet incrementando el tiempo de uso para obtener la misma satisfacción inicial |
| 3. Ha realizado esfuerzos sin éxito para controlar, reducir o detener el uso de Internet | 4. Presenta fatiga, irritabilidad o síntomas depresivos cuando intenta disminuir o detener el uso de Internet |
| 5. Se mantiene conectado más del tiempo originariamente previsto. | 6. Ha arriesgado o minimizado la pérdida de relaciones significativas, trabajos, oportunidades académicas o profesionales por el uso de Internet |
| 7. Ha mentado a familiares, terapeutas u otros para ocultar un uso excesivo de Internet | 8. Utiliza Internet como vía de escape de problemas o para alivio de síntomas desagradables o molestos |

Tabla 8. Criterios diagnósticos para la adicción a Internet. Recuperado de Berner y Santander (2012)

Dependencia: La dependencia a las TIC's, al igual que la dependencia a ciertas sustancias, se da cuando la conducta es reiterativa. Es decir, la persona ha ido adaptando sus necesidades al uso de Internet o el teléfono móvil y suple otras necesidades habituales. La dependencia, ciberdependencia o adicción a Internet, es una problemática que no tiene las características clásicas de una adicción con dependencia a alguna sustancia, pero cumple con los aspectos necesarios para lo que se ha

catalogado como, *adicción o dependencia sin sustancia* (Stein, 1997) la cual puede definirse como un estado de preocupación que se presenta como consecuencia de la relación con algo o alguien, que se mantiene como medio para conservar el propio control y equilibrio interno que, además, le proporciona sensación de bienestar y placer a la persona (Fandiño, 2015; Jiménez & Pantoja, 2007).

Como se ha visto anteriormente, lo que conforma una adicción es la pérdida de control y la dependencia a la misma. Este tipo de conductas suelen estar controladas inicialmente por refuerzos positivos –el placer de realizar el objeto de deseo-, pero terminan por ser controladas por refuerzos negativos -el alivio de la tensión emocional o la ansiedad que produce no hacerlo-. Es decir, cualquier persona (no adicta) puede hablar por el móvil o conectarse a Internet desde cualquier otro dispositivo por la utilidad o el placer de la conducta en sí misma; a diferencia de la persona adicta que al hacerlo busca el alivio del malestar emocional (aburrimiento, soledad, ira, nerviosismo, etcétera) (Echeburúa y Corral, 2010; Marks, 1990; Potenza, 2006; Treuer, Fábian & Füredi, 2001).

En este sentido, cuando existe una dependencia, de cualquier tipo, los comportamientos derivados de la

misma, adictivos, se vuelven automáticos, emocionalmente activos y con escaso control cognitivo sobre el acierto o error de la decisión. Este es el caso, por ejemplo, del uso del Smartphone en la juventud, donde la utilización de estos dispositivos llega a formar parte de su *estilo de vida*. Así lo ilustra el estudio realizado por la Universidad de Stanford (California) en 2010, que muestra cómo en este caso los universitarios y universitarias se sienten perdidos sin su teléfono móvil, señalando que más del 75% de los chicos y chicas duerme con el teléfono móvil en la cama, el 34% manifiesta cierta dependencia y el 10% completamente dependiente. Además, entre la juventud que no se considera, en el momento del estudio, completamente dependientes, el 32% expresó preocupación por lo fácil que es crear dicha dependencia (Luhman, 2006). Es posible por tanto, que este tipo de tecnología provoque una conducta problemática con un uso descontrolado.

Por ejemplo, en el caso de los Smartphone, es necesario preguntarse, qué características poseen este tipo de dispositivos para que sean tan adictivos y dependientes. Pues bien, tal y como lo resume Cuesta y sus colaboradores (2012), los teléfonos móviles reúnen múltiples aplicaciones (vídeos, fotos, juegos, música, televisión e Internet, facilitan la interacción social a

través de videollamadas, la mensajería instantánea y chats móviles como por ejemplo whatsapp, con la posibilidad de comunicarte con cualquier familiar, amistades, compañeros de trabajo, de estudios etc. Y todo ello en un solo soporte, produciéndose un uso extensivo del móvil como parte del propio cuerpo que acompaña a la persona en cualquier momento, convirtiéndose así, en un apéndice de la misma. Por lo tanto, es posible considerar el Smartphone como una plataforma potencialmente multiadictiva puesto que ofrece una gran variedad de refuerzos positivos, que se traduce en una gran aceptación por parte de los chicos y chicas más jóvenes (Walsh, White & Young, 2008)

Es decir, la dependencia y como afecta a la persona en su día a día conforman el núcleo central de la adicción. En este sentido, la adolescencia constituye un grupo de riesgo porque son ellos y ellas los que más se conectan a Internet, además de estar más familiarizados con las tecnologías de la información y la comunicación (Sánchez-Carbonell, Beranuy, Castellana, Chamorro & Oberst, 2008). Al mismo tiempo, hay que señalar que hay personas más vulnerables que otras a caer en este tipo de adicciones.

Las personas dependientes de las TIC's e Internet principalmente, valoran los beneficios de la gratificación

inmediata, el refuerzo positivo, sin tener en cuenta las posibles consecuencias negativas a largo plazo (Carbonell, 2014; Echeburúa, 2012). De igual manera, el abuso de las Redes Sociales Virtuales puede facilitar, potenciar o fomentar aspectos como el aislamiento, el sentimiento de soledad, el bajo rendimiento escolar, un clima familiar negativo, el desinterés generalizado, los trastornos de conducta, la violencia, o el sedentarismo y la obesidad (Echeburúa & Corral, 2010).

Otra característica de la dependencia a las redes sociales virtuales, alude no solo al tipo de conducta implicada sino también a como se desarrolla dicha conducta y a la relación que se establece entre la persona y el dispositivo de conexión (Alonso-Fernández, 1996; Echeburúa & Corral, 2009, 2010). De esta manera, más que la posibilidad de describir un perfil de persona adicta a las TIC's hay que hablar de persona propensa a sufrir este tipo de dependencia. Sin embargo, al igual que con otro tipo de adicciones, son un número reducido de personas los que llegan a desarrollar este tipo de dependencia (Becoña, 2009; Echeburúa & Fernández-Montalvo, 2006; Labrador & Villadangos, 2009).

3.6.2. Tipología de la Dependencia a Internet.

En primer lugar, es necesario diferenciar dos formas en que Internet se vincula a ciertos comportamientos adictivos que generan dependencia. Por un lado, se podría señalar la adicción primaria, que es aquella en la que el objeto de la adicción es específicamente el espacio virtual (Berner & Santander, 2012), es decir, se trata de una adicción al uso de aparatos tecnológicos con conexión a Internet. Por otro lado, se puede contemplar la adicción a Internet secundaria, donde las TIC's actuarían como un catalizador para satisfacer una dependencia que también es identificable en el contexto offline, como por ejemplo la adicción al trabajo, al sexo a las compras o al juego (Davis, 2001).

También en la actualidad, se han conceptualizado diferentes tipos de dependencia a Internet, las redes sociales virtuales o el teléfono móvil que van evolucionando y transformándose al mismo tiempo que lo hace la propia tecnología. Este es el caso del *FOMO*, el miedo a perderse algo, o la *Nomofobia*, el temor a salir de casa sin el teléfono móvil, que se describen a continuación:

FOMO

Fomo es el acrónimo de “Fear of missing out” (miedo a perderse algo), y es uno de los síntomas más relevantes de la dependencia a Internet, las redes sociales virtuales y el teléfono móvil. Este es un temor generalizado de que otras personas (mis contactos en las redes sociales o mis amistades de whatsapp) puedan estar teniendo algún tipo de experiencia divertida, positiva o gratificante, sin que la persona afectada esté presente (Przybylski, Murayama, DeHaan & Gladwell, 2013). La angustia social que se percibe, se caracteriza principalmente por un deseo (o una necesidad) de permanecer continuamente conectado y conocer en todo momento lo que otros están haciendo.

También se define el FOMO como un temor descontrolado que puede dar lugar a una preocupación compulsiva de la persona ante la posibilidad de no poder interactuar socialmente, de estar “desconectado”. Desde la perspectiva de las necesidades psicológicas, FOMO se podría definir como el tradicional miedo a la exclusión social (Cohen, 2013). De esta forma, con el desarrollo de la tecnología, las experiencias sociales y comunicativas de las personas se han ampliado, proporcionando una oportunidad única para que la gente se socialice. Esta comunicación mediada perpetúa una mayor dependencia a la red. Una importante dependencia psicológica a estar “en línea”, tiene consecuencias como la ansiedad, el estrés o el sentimiento

de soledad cuando la persona se siente desconectada, lo que conduce al miedo de perder las relaciones sociales o incluso al uso patológico de Internet (Bosker, Clark, Herman, Parker & Smith, 2012).

Por ejemplo, hábitos digitales “descontrolados”, como comprobar constantemente el correo electrónico y las actualizaciones de las redes sociales, conducen a este tipo de problemática, afectando al mismo tiempo a las relaciones sociales fuera del entorno virtual (Turkle, 2012). Además de su impacto en las actividades sociales offline, FOMO, también juega un papel importante en el malestar psicológico de las personas (Bosker et al., 2012).

Nomofobia

La nomofobia es el acrónimo de “nomobile-phone-phobia” y se traduce como el temor irracional a salir de casa sin el teléfono móvil. El término nomofobia se acuña en el estudio realizado por el Instituto Demoscópico Británico YouGov en 2011 sobre el uso del teléfono móvil en dicho país. En este estudio realizado a hombres y mujeres de 18 a 34 años, se señala que casi el 85% de los hombres y el 95% de las mujeres sufren de nomofobia.

En la esfera social, el uso del teléfono móvil, el Smartphone, ha cambiado las relaciones interpersonales y la manera de

comunicarnos. Salir a la calle sin este dispositivo o que el mismo no funcione como se espera por problemas de cobertura o falta de batería, puede crear agresividad y dificultades de concentración (síntomas típicos de los trastornos de ansiedad). Según el informe realizado por el Centro de Estudios Especializados en Trastornos de Ansiedad (2014) , la nomofobia suele mostrar síntomas relacionados con el malestar generalizado, la hipervigilancia, la inquietud o el miedo de la persona a sentirse sola al estar desconectada y percibirse aislada.

Los hombres y mujeres con nomofobia, sienten que el teléfono móvil y las conversaciones mantenidas por medio de este dispositivo les generan tranquilidad y seguridad, por ello revisan los mensajes de texto y emails continuamente, así como las actualizaciones en las redes sociales (FOMO) preocupándose de forma irracional por lo que está sucediendo al no estar “conectado” (García & Fabila, 2014).

Resumiendo, se puede señalar que la dependencia a Internet, las redes sociales o al Smartphone, está ya instaurada cuando hay un uso excesivo e irracional, vinculado a una pérdida de control. Además comienzan a aparecer síntomas relacionados con la abstinencia (ansiedad, depresión, irritabilidad) cuando existen problemas para acceder a la Red, aumenta la tolerancia (es decir, la necesidad creciente de ampliar el tiempo de conexión) y hay algún tipo de repercusión negativa en la vida cotidiana de la

persona. En estos casos, y siguiendo a Echeburúa y Corral (2010) engancharse a un dispositivo electrónico, supone una focalización atencional, reduciendo la actividad física, impidiendo diversificar el tiempo y anulando las posibilidades de interés por otras actividades. La persona dependiente muestra un ansia por Internet y las redes sociales “se produce un flujo de transrealidad que recuerda la experiencia de las drogas” (Greenfield, 2009; Griffiths, 2000; Echeburúa & Corral, 2010) afectando de manera diferenciada en chicos que en chicas.

3.6.3. La dependencia a Internet en función del género.

En cuanto a las diferencias por género y la dependencia a Internet, existen en la actualidad en nuestro país, escasos estudios rigurosos que muestren si son los chicos o las chicas los más propensos a padecer este tipo de problemática. Los resultados de los estudios respecto a este tema son heterogéneos, puesto que, aunque en la mayoría de las investigaciones apuntan a que las chicas se conectan con mayor frecuencia a través del smartphone (Sánchez-Martínez & Puime, 2010), en el estudio realizado por Muñoz-Rivas, Fernández y Gámez-Guadiz (2010) con muestra universitaria, se señala que son los varones los que realizan un uso más “excesivo” de la red mediante el ordenador portátil. En este caso, son ellos los que pasan más tiempo conectados a este tipo de dispositivos y prefieren

conectarse por la noche, presentándose síntomas como abstinencia y pérdida de control, lo que sugiere que los problemas asociados con un uso excesivo de Internet son parecidos a los de otras adicciones conductuales y tecnológicas (Carbonell et al, 2012; Muñoz-Rivas et al., 2010).

En el estudio realizado por Beranuy, Chamarro, Graner y Carbonell (2009) a estudiantes de secundaria y primeros años de universidad también se indica que son los chicos los que presentan un uso más adictivo de Internet y el ordenador, mientras ellas se caracterizan principalmente por usar el Smartphone como vía para expresarse y comunicarse. Además, se señala que el uso de ambas tecnologías es más problemático en la adolescencia y se normaliza con la edad, hacia un uso más profesional, menos ocioso y con menos consecuencias negativas. De la misma manera, en la investigación llevada a cabo por Sánchez-Martínez y Otero (2009) con muestra adolescente se apunta a que el 26,1% de las chicas y el 13% de los chicos son dependientes del teléfono móvil. El uso intensivo o desmedido del teléfono móvil se asocia en este caso a ser mujer, en el medio rural, buen nivel económico familiar, fumar tabaco, consumo excesivo de alcohol, depresión y fracaso escolar (Carbonell et al., 2012; Sánchez-Martínez & Otero, 2009). Este resultado también lo han puesto de manifiesto Ruiz Olivares, Lucena, Pino y Herruzo (2010) al señalar que las

mujeres universitarias tienen menos riesgo de presentar una adicción a Internet.

En el estudio realizado por Labrador y Villadangos (2010) con chicos y chicas adolescentes entre 12 y 17 años, presentan problemas de adicción relacionados con Internet un 5,7% y el teléfono móvil 10,3% de las chicas, frente al 4,7% y 6,2% de los chicos respectivamente, cuya dependencia está más relacionada con el uso de los videojuegos. Parece que la propensión de las chicas adolescentes a la dependencia y adicción al teléfono móvil es un punto en común entre la mayoría de las investigaciones realizadas en este ámbito. Así lo recoge también el estudio realizado por Chóliz, Villanueva y Chóliz (2009) sobre el uso del teléfono móvil en la población adolescente señalando que las chicas generalmente, pasan más tiempo utilizando sus teléfonos móviles que los chicos. Ellas utilizan más este dispositivo como un elemento de comunicación interpersonal y como un instrumento para hacer frente a estados emocionales desagradables y buscar apoyos.

Los chicos en cambio utilizan más las funciones tecnológicas y aplicaciones de descarga de los teléfonos como por ejemplo videojuegos, programas técnicos o de conexión a dispositivos electrónicos. De esta forma, a pesar de que no se encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas en la dependencia a Internet mediante el ordenador o la tablet, son ellas las más propensas a tener una adicción al uso del teléfono móvil.

Pero ¿qué ocurre cuando dicha dependencia conduce o es consecuencia de actitudes y comportamientos violentos? El consumo excesivo de Internet, puede abarcar las más importantes afecciones que surgen cuando chicos y chicas tienen dificultades para desarrollar un estilo de vida normalizado (saludable): las adicciones (conductas adictivas) y la violencia (conducta delictiva) (Garciga, 2013).

3.6.4. La Dependencia a Internet y la violencia virtual.

La dependencia a las tecnologías posee los aspectos y las características básicas de cualquier adicción, contemplándose como un trastorno determinado por una pauta de uso anómala, unos tiempos de conexión anormalmente altos, aislamiento del entorno y desatención de las obligaciones laborales, académicas y de la vida social offline (Young, 1999). Al igual que el placer que puede producir en las personas el consumo de alcohol, el juego y las drogas, Internet ofrece una realidad virtual (Bauman, 2005), donde la juventud puede experimentar sentimientos agradables y de escape, elementos que permiten contemplar este medio, como una herramienta de apoyo para quienes tienen necesidades o problemas psicológicos y sociales (Fandiño, 2015; Young, 1996; 1999).

Estudios realizados en los últimos años, han demostrado el daño potencial que puede tener el uso inadecuado o excesivo de la red

entre los chicos y chicas adolescentes y al mismo tiempo, el impacto negativo psicológico y conductual que pueden desarrollar en relación con la pérdida de control, comportamientos o actitudes violentas y frecuentes sentimientos de culpabilidad y aislamiento (Castellana et al., 2007; Echeburúa & Corral, 2010; Ruiz-Olivares, Lucena, Pino & Herruzo, 2010; Viñas, 2009; Widyanto & Griffiths, 2006).

La normalización de la violencia en las relaciones online en la adolescencia, a través de prácticas de ciberacoso como el ciberbullying, el sexting etc. es en sí misma un proceso que afecta directamente a las relaciones que se establecen fuera del entorno virtual. Al estandarizarse los comportamientos violentos, agresivos como algo necesario y normalizado en las interacciones virtuales y en la vida social en general, se transforma poco a poco la capacidad de sentir y ser responsable de esas actitudes y comportamientos, desarrollándose una escalada en la que se necesita más violencia.

La dependencia a Internet, por tanto, aumenta la exposición de manera reiterativa a ciertas prácticas producidas en estos espacios corriendo el riesgo de participar de las mismas (Aladro-Vico, 2003). Los estudios realizados sobre la violencia en general reflejan que la exposición a modelos violentos, especialmente durante la infancia y adolescencia, conduce a la justificación de la violencia y que ambas condiciones

incrementan considerablemente el riesgo de ejercerla (Díaz-Aguado, 2001).

La producción de violencia en los entornos virtuales en muchas ocasiones, puede derivar en sentimiento de culpabilidad y mala conciencia. Ese remordimiento por el consumo de violencia o la producción de la misma conduce a su vez, en la mayoría de las ocasiones, a seguir presenciando o realizando este tipo de prácticas. Este hecho puede estar propiciado por la incapacidad de resistirse a dichas prácticas o por la gratificación o aprobación social que genera respecto al círculo de amistades, siendo incapaces de romper la dinámica, incluso volverse dependientes a esta, siendo muy difícil suspender el consumo de la violencia (Aladro- Vico, 2003).

De esta forma, y como consecuencia de ello, la dependencia a Internet se relaciona con una serie de variables psicosociales que afectan al individuo de manera diferenciada. Desde diversas investigaciones se destaca que, la dependencia se asocia con Ideación suicida (Fu, Chan, Wong, & Yip, 2010), depresión (Cheung & Wong, 2011) hostilidad y agresión (Ko, Yen, Chen, Yeh, & Yen, 2009). La relación de la dependencia a Internet y la depresión ha sido ampliamente contrastada (Ha et al. 2006; Kim et al. 2006; Ko, Yen, Chen, Chen & Yen 2008, 2012). El estilo de comunicación agresivo, la hostilidad y la violencia que están estrechamente relacionados con la ira y la depresión, la soledad

y las relaciones interpersonales se han asociado con la adicción a Internet (Senormanci, Konkan, Güçlü & Senormanci, 2014).

En la investigación realizada por científicos taiwaneses sobre la asociación entre los comportamientos violentos y la adicción a Internet en adolescentes (Ko et al., 2009), se señala la interacción entre un uso descontrolado y excesivo de Internet y la propensión a la violencia en la adolescencia, llegando a la conclusión en el estudio, de que aquellos chicos y chicas que se declaran adictos a la Red, tienden a ser más agresivos con sus iguales. En este caso del 37% de chicos y chicas que se declararon adictos, el 13% de las chicas y el 32% de los chicos identificados como dependientes, indicaron que participan en comportamientos agresivos a través de Internet amenazando, insultando y ofendiendo.

A pesar de dichos resultados, otros autores como Bushman y Anderson (2009), señalan que, o bien el uso de Internet hace que las personas se comporten de manera más agresiva, o bien que las personas agresivas encuentran Internet como un medio para expresar dicha agresividad. Estos autores también hacen referencia a la posibilidad de que las personas con escasas habilidades sociales, baja autoestima o una gran sintomatología depresiva y con pocas amistades, por lo que pasan mucho tiempo conectados, no pueden o no han aprendido a resolver los conflictos de manera no violenta.

En el caso de la violencia de género, el Smartphone, Internet y las redes sociales virtuales como Whatsapp, tal y como se ha explicado en epígrafes anteriores, pueden propiciar un seguimiento y control sobre la persona que deriva en situaciones de ciberacoso. Estos dispositivos tecnológicos y plataformas virtuales permiten que las personas agresoras puedan controlar a través de esa conexión todo lo que hace su pareja o ex pareja en la Red y estas últimas, a menudo se perciben sin escapatoria (Hinduja & Patchin, 2011). Este tipo de violencia, por tanto, es amplificada por el hecho de que los chicos y chicas adolescentes permanentemente tienen su teléfono con ellos día y noche, como una extensión de sí mismos, y lo utilizan como una herramienta casi imprescindible para mantener, generara dependencia y controlar sus relaciones amorosas.

Los perpetradores de violencia de género se “crean” una dependencia a las TIC’s precisamente porque utilizan los teléfonos móviles e Internet para acechar, acosar y vigilar los movimientos y actividades de sus parejas o ex parejas. En especial, usan los servicios de localización (GPS), obtienen contraseñas y vigilan los mensajes de texto y las llamadas entrantes de la víctima, violando su intimidad. De manera que la vinculación a Internet se vuelve prácticamente imprescindible tanto para el agresor como para la víctima, que se ve esclavizada a mantenerse *en línea* casi 24 horas al día. De esta forma, existe una necesidad de utilizar estos dispositivos para perpetrar este

tipo de violencia, tal como indican los datos sobre percepción y prevalencia de la problemática en la juventud, más recientes.

3.7. Violencia de género offline y online: Percepción y Prevalencia de la problemática en la adolescencia.

La violencia contra la mujer es un fenómeno presente en todos los países y contextos, consecuencia de la discriminación que sufre el sexo femenino tanto en las leyes como en la práctica, fruto de la persistencia de las desigualdades por razón de género a nivel social y cultural.

En España en 2014, según datos del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2015), fallecieron un total de 53 mujeres a manos de sus parejas o exparejas, de las cuales casi el 40% eran menores de 40 años y el 10% menor de 30. El grupo de edad de los agresores es más o menos semejante, en 2014, el 34% de los hombres que asesinaron a una mujer tenía menos de 40 años y el 8% menos de 30, siendo la tendencia en 2015 semejante. La siguiente tabla refleja la evolución anual de las víctimas mortales por violencia de género en España y en Andalucía de los últimos 8 años.

	España	Andalucía	% /Total
2008	76	9	11,8%
2009	56	14	25,0%
2010	73	17	23,3%
2011	61	16	26,2%
2012	52	8	15,4%
2013	54	11	20,4%
2014	53	10	18,9%
2015	56	13	23,2%
*2016	35	3	8,6%
Total	516	101	19'57%

Tabla 9. Víctimas mortales por violencia de género. Evolución anual. Recuperado de Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. *Actualizado a 25 de Octubre de 2016

La dinámica de la violencia contra la mujer es compleja, la muerte no sucede de forma espontánea. El asesinato o feminicidio por razón de género es tan solo la punta del iceberg (Gracia, 2002), es el pico visible de una pirámide sustentada por formas sutiles (o más evidentes) de discriminación hacia la mujer, como la publicidad sexista, el techo de cristal en el mundo laboral (brecha salarial y dificultad de acceso a cargos elevados) la culpabilización de las víctimas en las agresiones sexuales etc. Es decir, toda práctica social que implica la desvalorización de lo “femenino”, así como el ejercicio de dominación de forma consciente o velada hacia las mujeres y

cuerpos actuantes que representan lo femenino (Gregorio, 2006) desde la infancia a la vejez.

La violencia contra la mujer en parejas adolescentes, es un hecho constatado que alerta sobre la permanencia de relaciones de género desiguales y la percepción normalizada sobre las mismas. De esta forma Bonino (2002) señala que es necesario explorar la relación existente entre el género, la conformación de la identidad y la violencia y, concretamente, las correspondencias que se establecen entre la violencia contra la mujer y la masculinidad hegemónica y legitimada socialmente (Santos-Gago, 2011). Y así se contempla a continuación.

3.7.1. Percepción de la violencia de género en la adolescencia

La mayor parte de los estudios de prevalencia de violencia de género en la adolescencia se han realizado teniendo en cuenta el proceso de violencia, victimización o ambas circunstancias (Rey, 2008). Pero para encontrar una respuesta a los altos niveles de prevalencia de la violencia de género en las parejas adolescentes y la reproducción de la misma mediante las relaciones establecidas en el contexto online, es necesario conocer y tener en cuenta la realidad sobre la percepción que se posee de esta problemática entre la juventud y la tolerancia social a la misma.

Un factor primordial para conocer la percepción real que se posee respecto de la violencia contra la mujer, es sin duda valorar la percepción que la adolescencia y la juventud posee sobre las desigualdades de género que existen actualmente, los ámbitos en los que se pueden manifestar dichas desigualdades con más intensidad, el papel que la pareja tiene para con la otra persona y la importancia que presentan ciertos aspectos para tener una relación de pareja satisfactoria (Miguel de, 2015).

En este sentido se considera parte del informe sobre La percepción de la violencia de género entre la adolescencia y la juventud, del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad publicado en 2015, donde se analiza en profundidad la encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) dirigida a la población residente en España de 15 a 29 años, con el objetivo de recoger información sobre las opiniones y actitudes que este sector de la población tiene sobre la violencia de género. En dicha investigación se señala sobre la percepción de la desigualdad de género en la adolescencia que, a pesar de la tendencia hacia la opinión de que las distancias se van acortando entre hombres y mujeres, todavía la desigualdad de género es en general, bastante pronunciada. En la tabla 10 se observa cómo el mayor o menor equilibrio entre géneros no se aprecia de forma homogénea según el sexo, la edad o el estado sentimental de los entrevistados.

	Pequeña o nula	Grande o muy grande	Ns/nc
Sexo			
Hombre	54,3%	43,7%	1,9%
Mujer	35,8%	62,6%	1,6%
Edad			
15-17	46,0%	50,7%	3,3%
18-19	45,9%	53,0%	1,1%
20-24	45,5%	53,0%	1,5%
25-29	44,5%	54,0%	1,5%
Pareja estable			
Si	43,0%	55,8%	1,3%
No	48,1%	49,5%	2,3%

Tabla 10. Percepción del alcance de la desigualdad entre hombres y mujeres, según determinadas características de la persona. Población adolescente y joven. España, 2013. Elaboración propia a partir de la Encuesta sobre la Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud (2013).

En este caso el sexo aparece como variable clave para diferenciar sobre la percepción de la desigualdad siendo principalmente ellas (63%) las que piensan que las desigualdades de género son muy grandes o bastantes grandes, respecto a ellos (43%), mientras que más de la mitad de los hombres (54%) estiman que apenas existen desigualdades.

Por el contrario, la edad, no es un elemento significativo, aunque sí sigue una tendencia definida en el sentido de que perciben más desigualdad a medida que aumenta la edad. Finalmente, las personas con pareja estable consideran más frecuentemente que las desigualdades son bastantes o muy grandes. Esta relación (pareja estable-percepción de desigualdad) podría estar también

condicionada por la influencia de la edad y el sexo, ya que es más probable que se cuente con pareja estable a medida que esta se incrementa. De hecho, entre las mujeres, aquellas con pareja estable tienen mayor probabilidad de declarar que las desigualdades entre hombres y mujeres son muy o bastante grandes, pero entre ellos el tener pareja estable no otorga información relevante sobre la percepción que tienen acerca de la cuestión (Miguel de, 2015).

Al comparar los datos sobre la percepción de la desigualdad de género de la encuesta publicada en 2014 sobre la Percepción social de la violencia de género dirigida a población adulta residente en España y la realizada específicamente a la adolescencia y juventud que acaba de ser objeto de un análisis más específico, se puede destacar tal y como se observa en el gráfico 2 que:

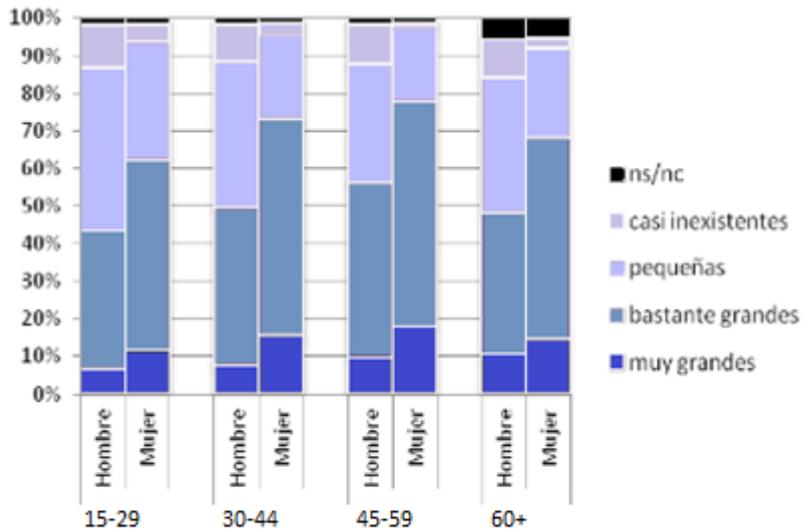


Gráfico 2. Percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres por sexo y grupo de edad. Comparativa de estudios 2968 y 2992 del CIS: Estudio sobre la Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud (2015).

(1) En los tramos de edad analizados, de 15 a 59 años y más de 60, se aprecia un continuo crecimiento en las respuestas que indican una percepción de desigualdad más pronunciada, crecimiento que a pesar de producirse en ellos y en ellas, el porcentaje de las respuestas femeninas es siempre más elevado, por lo tanto la percepción de la desigualdad de género es más pronunciada en las mujeres. (2) En cambio, en el grupo de edad correspondiente a más de 60, la tendencia es a la inversa, decrecen los porcentajes de quienes perciben las desigualdades más pronunciadas y aumentan los porcentajes de las personas que no poseen una opinión al respecto o no la quiere expresar.

(3) En esta gráfica por edades y sexo, se incluye a personas con mucha diferencia de edad y por consiguiente con experiencias vitales muy diferentes, por ello, es posible que la percepción de la desigualdad de género de las personas más mayores está relacionada con su propia experiencia en relación a la evolución de la desigualdad a lo largo de su vida, elemento muy valioso a tener en cuenta para conocer la trayectoria de la problemática en las últimas décadas.

Sin duda relacionado con la desigualdad de género, la percepción de la extensión de violencia de género entre la adolescencia varía según el colectivo por el que se pregunta, es decir, hay diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas adolescentes en lo que se refiere a la percepción de que la violencia contra las mujeres está bastante o muy extendida, siendo las jóvenes las que con mayor frecuencia se posicionan en esta categoría, esto es un 93% de ellas frente al 85% de hombres (Miguel de, 2015). Pero no solo las chicas piensan con más frecuencia que la violencia hacia ellas está bastante o muy extendida, sino que también se sitúan por encima de ellos en la proporción de quienes piensan que esta práctica ha aumentado en los últimos años, por lo que se puede afirmar que la visión de conjuntos sobre el alcance, desarrollo y evolución de la problemática es algo mayor entre las chicas adolescentes que entre los chicos de estas mismas edades.

Así se percibe en el informe anteriormente citado, sobre el aumento de casos de violencia de género en la actualidad, señalando que, aunque ellas son las que más perciben la prevalencia de la violencia de género, como se ha visto, las diferencias en las apreciaciones entre chicos y chicas disminuye considerablemente cuando la cuestión se centra en el posible aumento de casos en los últimos tiempos frente a la perspectiva de que cuantitativamente no hay diferencia sino una mayor visibilización de la misma. En este sentido, el género no determina de manera significativa el tipo de respuesta.

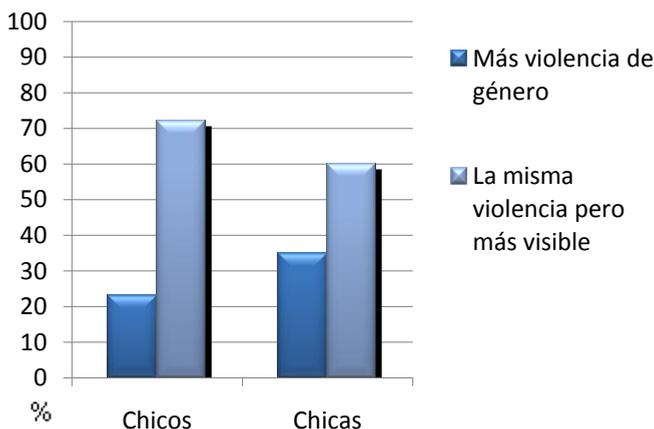


Gráfico 3. Percepción del aumento de la violencia de género por sexo. Elaboración propia a partir del Informe sobre la Percepción de la violencia de género en la adolescencia y juventud (2015).

En lo relacionado con la tolerancia y la normalización de la violencia contra la mujer por parte de los chicos y chicas

adolescentes, este mismo informe hace referencia a que el 4.5% de los hombres frente al 2.5% de las mujeres consideran el fenómeno de la violencia contra la mujer como un hecho inevitable y que siempre ha existido. En este sentido, el grupo de edad más joven analizado, el que corresponde a chicos y chicas adolescentes (15-17 años) son los que reportan una mayor tolerancia a este tipo de violencia considerándola inevitable e incluso aceptable en ciertas ocasiones, tal y como se señala en la tabla x, aunque a medida que se avanza en edad, esta tolerancia o permisividad va disminuyendo.

	Algo inevitable que siempre ha existido	Aceptable en algunas circunstancias	Totalmente Inaceptable	Ns/nc	Total
sexo					
Hombre	4,5%	2,2%	92,3%	1,0%	100,0%
Mujer	2,4%	1,1%	95,8%	0,7%	100,0%
Grupo de edad					
15-17	4,7%	2,8%	91,8%	0,7%	100,0%
18-19	3,0%	2,2%	93,7%	1,1%	100,0%
20-24	3,5%	1,1%	94,3%	1,1%	100,0%

Tabla 11. Grado de tolerancia ante la violencia de género. Población adolescente y joven. Elaboración propia a partir del Informe sobre la Percepción de la violencia de género en la adolescencia y juventud (2015).

En cuanto a la percepción del control ejercido hacia la pareja entre los chicos y chicas adolescentes, la tolerancia en general

disminuye. Actualmente, está bastante extendido el que no se acepte que la pareja pueda ejercer control sobre las relaciones que la persona mantiene con sus amistades y familiares (95-96%). Sin embargo, cuando las actitudes de control se relacionan con permitirle o no permitirle a la otra persona hacer o decir algo, las chicas ven esta muestra de dominación como inevitable con una frecuencia algo mayor que los chicos. Además, la permisividad ante este tipo de actitudes controladoras es más amplia todavía, prácticamente un 75%, cuando se trata de controlar los horarios de la otra persona (Miguel de, 2015). De manera que, uno de cada tres chicos y chicas adolescentes aprueba o acepta de alguna forma que pueda existir algún tipo de control en la pareja (amistades/familiares, prohibir hacer algo, controlar horarios etc.). Es decir, la población joven es algo más tolerante que el conjunto de la población con las conductas relativas a la violencia de control.

Por ello, cabría preguntarse cómo esta concepción sobre la dominación y el control en las relaciones amorosas que poseen los chicos y las chicas adolescentes afecta en el día a día de sus relaciones de pareja. En consecuencia, se debería contemplar la vinculación existente entre la extensión y la aceptación de las actitudes controladoras y la producción de violencia de género online, teniendo en cuenta que el control ejercido a través de Internet y las redes sociales es una de las principales

herramientas para reproducir la violencia de género en el contexto virtual.

3.7.2 Prevalencia de la violencia de género offline y online en la adolescencia.

El análisis de la prevalencia de la violencia de género en la adolescencia es relativamente reciente por considerarse desde diferentes ámbitos, como el legal o el académico, que ésta no existía o no al menos, en una proporción a tener en cuenta (Casas, 2012). Sin embargo, gracias a autores como, Makepeace (1981) se comienza a observar a este grupo de población, estudiando la prevalencia de los chicos y chicas adolescentes involucrados en relaciones de pareja violentas.

Desde los primeros estudios de prevalencia de la violencia contra la mujer en la pareja hasta la actualidad se ha presenciado una disminución en la edad de los protagonistas de esta problemática (Close, 2005). Esto es posible debido a las cada vez más tempranas y prematuras, citas, relaciones sexuales y de pareja, que amplía el riesgo de involucrarse en relaciones amorosas abusivas (Casas, 2012; Close, 2005; Hernando, 2007).

En la última década, la tendencia general ha mostrado un aumento en las tasas de victimización y agresión en lo que a este tipo de violencia entre adolescentes se refiere. Sin embargo, de manera específica resulta complejo ofrecer porcentajes

concluyentes, dado que tras revisar múltiples estudios se entiende que existe una amplia variabilidad en los datos sobre prevalencia. Este hecho, puede ser debido precisamente a las diferentes definiciones existentes sobre la problemática y por tanto las distintas formas de analizarla, además, se cuenta con una amplia variedad tipológica respecto a la violencia de género (sexual, física, psicológica etc.) que provocan al mismo tiempo una dispersión de los estudios a este respecto. Actualmente esta circunstancia se enfatiza al considerar también la prevalencia de este tipo de violencia en los entornos virtuales de socialización.

Así lo expone Casas (2012) respecto a la variedad de resultados en relación a las tasas de prevalencia al afirmar que, estas también dependen de los criterios de selección de la muestra, ya que puede variar en edad o en nivel de compromiso con la pareja considerado, o tratarse de población clínica o bien población general. Asimismo, los datos estadísticos de todas las formas de este tipo de violencia tienden a ser más altos cuando se escogen múltiples preguntas y estas son más específicas. Así pues, si se lleva a cabo preguntas concretas se obtendrán tasas más altas que si las preguntas son pocas y genéricas. De la misma manera, puede variar la prevalencia si varía el tiempo de abuso que se contemple o si se selecciona una metodología u otra para recoger datos y analizar los mismos. Al igual que si se pregunta si se han visto involucrados en una relación de abuso, lo que incluye tanto el rol de víctima como de agresor, o si sólo

se analiza su implicación en uno de estos roles exclusivamente (Casas, 2012; O’Keefe, 2005).

También hay que valorar al analizar datos de prevalencia, la motivación que tengan los propios participantes por desvelar sus experiencias relacionadas con este tipo de violencia, debido entre otros aspectos a la gran implicación emocional vinculada a la misma, factor a tener en cuenta sobre todo en población adolescente. Sin duda, el instrumento más frecuentemente utilizado para estas investigaciones es el autoinforme y la encuesta, y estos, es posible que se vean afectados por la deseabilidad social u otros sesgos (Casas, 2012; O’Keefe, 2005).

Una vez contemplado los diferentes aspectos a tener en cuenta al analizar tasas de prevalencia de violencia de pareja en la adolescencia, se pretende realizar un análisis de las cifras que se refieren exclusivamente a las chicas jóvenes en sus relaciones de pareja incluyendo, claro está, el contexto virtual. Para ello, han sido tenidas en cuenta dos variables o características a valorar. En primer lugar, la edad de las mujeres, y en segundo lugar, el tipo de relación existente entre ella y la persona agresora. A continuación se presenta un resumen de los datos de los principales estudios realizados en el territorio español en los últimos años.

En general se estima desde hace ya más de una década que aproximadamente el 50% de las jóvenes menores de edad, con

una relación sentimental están sufriendo algún tipo de violencia (Swart, Stevens & Ricardo, 2002; Díaz-Aguado & Carvajal, 2011). Si se contempla concretamente el contexto español, en estudios como el realizado por Matud y Moraza (2004) con población española, en concreto, 86 mujeres maltratadas entre 19 y 67 años, los resultados obtenidos fueron significativos en cuanto a la edad de inicio de la violencia, donde el 30% habían sufrido algún tipo de agresión antes de los 20 años. El nivel de producción y prevalencia de este tipo de actitudes en la adolescencia en los estudios que sólo contemplan la violencia física y los que incluyen también la violencia psíquica, han oscilado en los últimos años entre un 9 y un 38% del total (González-Ortega, Echeburúa & Corral, 2008; Halpern, Oslak, Young, Martin & Kupper, 2001).

Según estadísticas recientes, el 4% de las adolescentes de entre 14 y 19 años han sido agredidas por el chico con el que salen o salían; y casi una de cada cuatro se ha sentido coaccionada. Además, el número de chicos menores de edad procesados y juzgados por este tipo de violencia ha aumentado un 5% (Observatorio contra la Violencia de Género del Consejo General del Poder Judicial, 2013).

Las explicaciones desde el ámbito de la psicología social, la sociología, la antropología y el feminismo a esta problemática, han resaltado dos factores causales principalmente relacionados con la violencia contra la mujer. En primer lugar se contempla el

proceso de socialización diferencial de los sexos y en segundo lugar, la persistencia de las definiciones sociales que representan las relaciones entre los géneros como relaciones de subordinación, cuando no de propiedad (Giró, 2005).

En este sentido, en la investigación realizada por Díaz-Aguado y Carvajal (2011) sobre la Igualdad y Prevención de la violencia de género en la adolescencia con prácticamente 400 chicas y chicos de entre 13 y 18 años, se señala que, las situaciones de maltrato vividas por un mayor número de adolescentes con frecuencia son las de control abusivo y aislamiento. En concreto casi un 6.09% de las chicas reconoce haber vivido con frecuencia que su pareja haya intentado aislarla de sus amistades y un 7% que su pareja decida por ella hasta el más mínimo detalle. Es decir, en numerosas ocasiones existe una falta de detección de situaciones de riesgo.

Esta misma dirección sigue la investigación realizada por Peña de la, Ramos, Luzón y Recio (2011) sobre el Sexismo y la Violencia de Género en la Juventud Andaluza, en dicha investigación, tanto chicas como chicos, muestran resultados que indican que, en general son capaces de percibir las estrategias de coacción como indicadores de abuso, pero presentan obvias dificultades para detectar de forma clara hechos y situaciones en las que realmente hay indicios de abuso en sus relaciones de noviazgo como se observa en el gráfico 4.

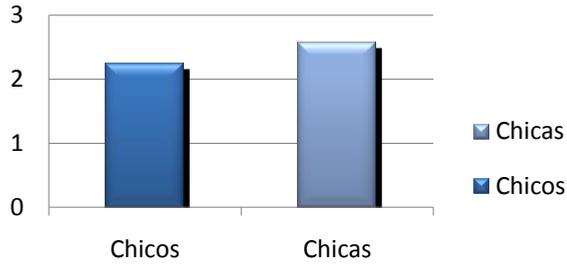


Gráfico 4. Puntuación media obtenida en Percepción de Abuso según sexo. Elaboración Propia a partir de Peña de la, Ramos, Luzón y Recio (2011).

Por otro lado, la diferencia inter-sexos es estadísticamente significativa con una mayor identificación de los indicadores de abuso por parte de las chicas (diferente umbral de detección), aunque, como se observa en la siguiente tabla, tanto ellas como ellos guardan la misma jerarquía a la hora de conceder gravedad a cada una de las diez estrategias de coacción presentadas en el estudio.

Percepción de abuso y coacción en el noviazgo		Escala de 0 a 4	
		Chicos	Chicas
Muy identificadas	Intimidar	3,09	3,38
	Agresión física	3,02	3,33
	Manifestar sexismo	2,78	3,14
	Abusos sexuales	2,61	3,14
	Desvalorizar	2,42	2,81
Poco Identificadas	Controlar	2,11	2,51
	Dominar	2,04	2,31
	Celos/Posesión	1,90	2,18
	Aislar	1,88	2,18
	Chantaje emocional	1,68	1,78

Tabla 12. Percepción de abuso y coacción en el noviazgo. Elaboración propia a partir de Peña de la, Ramos, Luzón y Recio (2011).

Esta misma tendencia se contempla posteriormente en la macroencuesta de Violencia de género contra las mujeres de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2013)(FRA, en sus siglas en inglés), al señalar que un 18% de las mujeres han sufrido casos de acoso desde los 15 años de edad, y un 5 % durante los 12 meses previos a la entrevista de la encuesta. Estos porcentajes representan una cruda realidad, cerca de 9 millones de mujeres en la UE fueron víctimas de acoso en un periodo de 12 meses.

Esta desigualdad de género en cuanto al abuso y la coacción impregna también las relaciones establecidas en el espacio

online, dándole una nueva dimensión a este proceso principalmente a través de control ejercido a la mujer (Torres et al, 2013). Las conductas de hostigamiento, el chantaje y la difusión de fotografías privadas de manera reiterativa, entre otras acciones, a través de Internet y las redes sociales, son una herramienta que los agresores cada vez usan más para controlar a sus parejas o ex parejas según el informe del FRA. En este sentido, también se señala que el 6,52% de las adolescentes, ha recibido mensajes a través de Internet o del teléfono móvil en los que les insultaban, amenazaban, ofendían o asustaban.

Además, de ese mismo porcentaje de víctimas de acoso, se refleja que el 10% de las españolas han recibido correos electrónicos o sms no deseados, ofensivos y sexualmente explícitos, o insinuaciones inapropiadas y ofensivas en páginas de redes sociales o en chats de Internet en algún momento desde que tenían 15 años. De estas mujeres, más del 10% de las más jóvenes, han sido víctimas de estas acciones en los últimos 12 meses previos al estudio. Así se refleja en el gráfico siguiente sobre el ciberacoso desde los 15 años de edad y en los 12 meses previos a la encuesta, por grupos de edad (%).

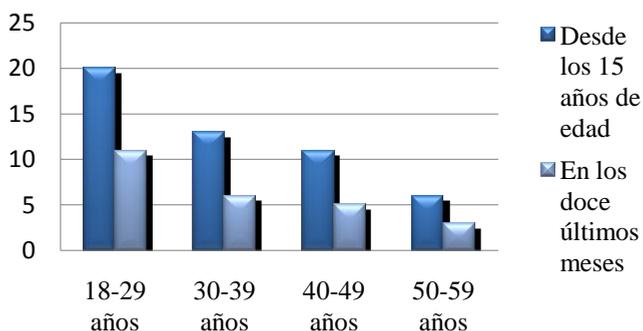


Gráfico 5. Ciberacoso desde los 15 años de edad y en los 12 meses previos a la encuesta. Elaboración Propia a partir de los datos de la encuesta realizada por la FRA sobre la violencia de género contra las mujeres (2013).

A pesar de estos datos relativamente recientes, es necesario destacar que el conocimiento sobre la evolución de la prevalencia de la violencia de género virtual, es aún hoy en día, prácticamente inexistente. Es decir, no se cuenta con encuestas longitudinales que nos permitan mostrar cuál es la evolución del ciberacoso, ni en España, ni en otros países de la Unión Europea (Torres et al., 2013). Se desconoce, por tanto, si se trata de una actividad que está o no aumentando o si, por el contrario, consiste en un tipo de violencia con una tasa de incidencia más o menos estable.

No obstante, y según los estudios revisados, puede destacarse que la violencia de género virtual está aumentando en países como España. Sin embargo, si se tiene mucha más información sobre la prevalencia de otro tipo de violencia virtual como el

Ciberbullying, que ha sido investigado de manera mucho más amplia desde hace más de una década.

Por otro lado, todavía no se contaba actualmente, hasta donde esta investigación alcanza, con una escala de violencia de género virtual en España que permitiera ofrecer cifras fiables de la prevalencia de esta problemática. Sin duda, este tipo de violencia desarrollada en los espacios virtuales de socialización está generando mucha controversia como consecuencia de algunos sucesos mediáticamente destacados (Torres et al., 2013). Aunque precisamente no se puede conocer en profundidad el alcance de población adolescente española expuesta hoy por hoy a la violencia de género online, siendo muy preocupantes, sin duda, los datos de los estudios emergentes.

De esta forma, podemos concluir afirmando que, la violencia de género en la adolescencia se expresa de diversas maneras y en diversos contextos (online/offline) y comprende, al igual que la que se produce entre las personas adultas, desde el abuso verbal o emocional, la violencia psicológica y el control ejercido, a las agresiones físicas o sexuales incluso el asesinato. Esta realidad sigue siendo un problema complejo y multidimensional en el que intervienen factores tanto individuales y familiares como escolares y socioculturales en los que agresores y víctimas se desenvuelven cotidianamente. La violencia contra las mujeres es la expresión más brutal de la socialización entre los géneros.

PARTE EMPÍRICA

Capítulo 4: Método

4.1 Objetivos de la Investigación.

Esta investigación se ha elaborado con el propósito de conocer más en detalle algunos aspectos relacionados con la socialización en la adolescencia y su vinculación con la violencia de pareja producida en los entornos virtuales y no virtuales. A continuación, se presentan las principales variables del estudio, el objetivo general y los objetivos específicos del mismo así como la hipótesis de partida.

4.2. Principales Variables del Estudio.

Las principales variables consideradas en la presente investigación, junto con la violencia de pareja online y offline en la adolescencia, pueden agruparse en: (1) variables individuales: soledad, dependencia a Internet, sexismo ambivalente, estilo comunicativo agresivo; (2) variables familiares: clima familiar; y (3) variables escolares: clima escolar. Los contextos relativos a estas variables, el individual, el escolar y el familiar son de especial relevancia en el período de la adolescencia, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste psicosocial

en esta etapa, se considera imprescindible analizar el papel desempeñado por estos entornos de socialización.

Independientes		
	VARIABLES LATENTES	VARIABLES OBSERVABLES
Individual	Soledad	Soledad, soledad emocional
	Sexismo ambivalente	Sexismo hostil y benévolo paternalismo, diferenciación de género y sexualidad
	Estilo comunicativo	Comunicación agresiva
	Dependencia	Dependencia a Internet y las RRSSVV
Escolar	Clima escolar	Ayuda del profesor, afiliación e implicación.
Familiar	Clima familiar	Cohesión, expresividad, conflicto

Tabla 13. Principales variables del estudio.

4.3. Objetivo General

El objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la influencia conjunta de variables individuales, escolares y familiares en la violencia y victimización de pareja en los entornos virtuales y no virtuales de socialización en chicos y chicas adolescentes de

15 a 18 años de edad, asumiendo un enfoque ecológico y considerando especialmente la interrelación entre dichas variables. Sobre la base de la literatura previa existente se considerarán las siguientes variables: violencia y victimización en la pareja online y offline, sentimientos de soledad, sexismo tanto hostil como benévolo, el estilo comunicativo agresivo, la dependencia a Internet, el clima escolar y el clima familiar percibido.

4.3.1. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos de este estudio son los siguientes:

1. Analizar las dimensiones individuales de soledad, dependencia a Internet, sexismo hostil (paternalismo, diferenciación de género y sexualidad), sexismo benévolo (paternalismo, diferenciación de género y sexualidad) y el estilo comunicativo interpersonal agresivo en chicos y chicas adolescentes que ejercen violencia sobre su pareja en el espacio online y en chicos y chicas adolescentes victimizados por sus parejas en el ámbito offline.
2. Analizar las dimensiones escolares de clima escolar (afiliación, implicación y ayuda del profesor) en chicos y

chicas adolescentes violentos con su pareja en el espacio online y en chicos y chicas adolescentes victimizados.

3. Analizar las dimensiones familiares de clima familiar (cohesión, expresividad y conflicto) en chicos y chicas adolescentes violentos con su pareja en el espacio online y en chicos y chicas adolescentes victimizados.
4. Analizar las relaciones existente entre los chicos y chicas adolescentes que ejercen violencia sobre su pareja en el espacio online y los chicos y chicas adolescentes que ejercen violencia sobre su pareja en el espacio offline.
5. Analizar las relaciones existentes entre los chicos y chicas adolescentes víctimas de la violencia de pareja en el espacio online y los chicos y chicas adolescentes víctimas de la violencia de pareja en el espacio offline.

4.4. Hipótesis de Partida

La hipótesis general de partida que se plantea en la presente investigación se resume en los siguientes términos: El desarrollo de problemas de conducta violenta y victimización en las relaciones de pareja en el espacio online en la adolescencia se relaciona con determinados factores individuales (dependencia a

Internet, soledad, sexismo hostil y benévolo y estilo comunicativo agresivo), escolares (clima escolar) y familiares (clima familiar). Estas variables pueden actuar como factores de riesgo o protección. A su vez, la situación de violencia incide negativamente en el ajuste psicosocial de chicos y chicas agresores y víctimas.

4.4.1. Hipótesis Específicas

H1. Existe una relación entre la violencia y la victimización de pareja ejercida y recibida en entorno de socialización online y la violencia y victimización de pareja que se produce en el entorno no virtual.

H2. Existe una relación de bidireccionalidad en la violencia de pareja ejercida de manera online. Dicha bidireccionalidad se encuentra también en la violencia de pareja ejercida en el contexto offline entre los chicos y las chicas adolescentes.

H3. Los chicos y chicas adolescentes victimizados y los chicos y chicas violentos difieren del grupo de los no victimizados y no violentos en ambos contextos de relación (online-offline), en que tienen una mayor

dependencia a Internet, un mayor sentimiento de soledad, y son más sexistas.

H4. Los chicos y chicas adolescentes violentos difieren de los no violentos en que tienen un estilo comunicativo más agresivo.

H5. Los chicos y chicas adolescentes victimizados y los chicos y chicas violentos difieren del grupo de adolescentes no victimizados y del grupo de chicos y chicas no violentos en ambos contextos de relación (online-offline), en que tienen una menor cohesión familiar, más conflictos en el hogar y menos expresividad o comunicación con sus padres y madres.

H6. Los chicos y chicas adolescentes victimizados y los chicos y chicas violentos difieren del grupo de los no victimizados y del grupo de chicos y chicas no violentos en ambos contextos de relación (online-offline), en que tienen menos afiliación con sus iguales en la escuela, una menor implicación académica y perciben menos ayuda por parte del profesorado.

H7. Un clima familiar y escolar positivo actúa como factor de protección o inhibidor ante la violencia online y offline en la adolescencia.

H8. Existen diferencias significativas en las dimensiones del ámbito individual, familiar y escolar entre chicos y chicas victimizados.

4.5. Universo y Muestra

La muestra general de la presente tesis está compuesta por 2399 adolescentes españoles escolarizados de ambos sexos (50.2% chicos, 49.8% chicas) de 12 a 18 años procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados) de Educación Secundaria Obligatoria, ubicados en entornos rurales y urbanos de la Comunidad de Andalucía y Valencia procedentes de los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. La muestra es representativa de la comunidad educativa española que tiene un universo poblacional de 2446715 estudiantes de ESO y Bachillerato. La selección de los participantes se ha realizado mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo son los centros educativos públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales, en particular de ambas comunidades. Los estratos se establecieron en función de la variable curso. Se asumió un error muestral de $\pm 2,5\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de 0.50.

Se presenta en la tabla 14 la distribución de la muestra general por Sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chico	1204	50,2%
Chica	1195	49,8%
Total	2399	100%

Tabla 14. Distribución de la muestra general por sexo

La submuestra seleccionada para esta investigación, por las características de las variables analizadas (violencia de pareja) está compuesta por 1255 sujetos, 49,8% chicos y 50,2% chicas adolescentes escolarizados de entre 15 y 18 años de edad. El rango de edad seleccionado se justifica por la mayor prevalencia de esta problemática en este periodo de la adolescencia (media y tardía), tal y como señala la OMS en su informe de 2013 en el que el 30% de las mujeres de 15 a 19 años sufren violencia por parte de su pareja a nivel mundial.

Además, se descartan los grupos de edad más jóvenes al observar en los descriptivos de la muestra más amplia la ausencia de relaciones de pareja en edades previas a los 15 años. Por lo tanto, dada la sensibilidad y complejidad de este tema, no

se considera conveniente desde el punto de vista metodológico trabajar con grupos de edad inferiores.

A continuación, se presenta la tabla 15 y la gráfica 6 con la distribución de los participantes en función del sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Chico	625	49,8%
Chica	630	50,2%
Total	1255	100%

Tabla 15. Distribución de la submuestra por sexo

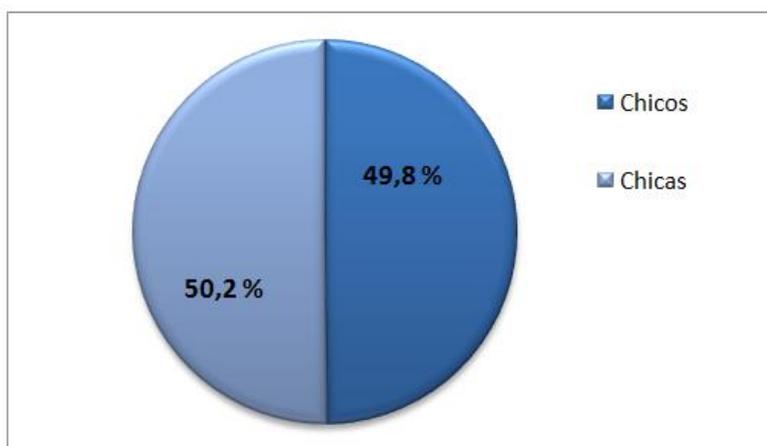


Gráfico 6. Distribución de la submuestra por sexo.

Los chicos y chicas adolescentes de la submuestra de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, tienen una media de edad de 16.16 y una desviación típica de 1.06. En la tabla 16 se recoge la distribución por edades.

Años	Frecuencia	Porcentaje
15	410	32,7%
16	398	31,7%
17	312	24,9%
18	135	10,8%
Total	1255	100%

Tabla 16. Distribución de la submuestra por edades.

Para la realización de algunos análisis estadísticos, se han establecido dos grupos de edad que se corresponden con la adolescencia media (de 15 a 16 años) y la adolescencia tardía o juventud (de 17 a 18 años). En la Tabla 17 y en la Gráfica 7, se refleja la distribución por grupos de edad.

Grupos de edad	Frecuencia	Porcentaje
15 a 16	808	64,4 %
17 a 18	447	45,6%
Total	1255	100%

Tabla 17. Distribución de la submuestra por grupos de edad.

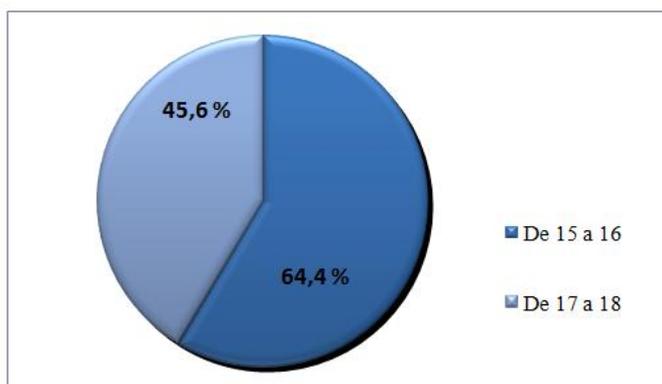


Gráfico 7. Distribución de la submuestra por grupos de edad.

A continuación, en la tabla 18 y el gráfico 8 se muestra la distribución por sexo dentro de los grupos de edad seleccionados.

Sexo	Grupos de edad	Frecuencia	Porcentaje
Chicos	15 a 16	404	64,6 %
	17 a 18	221	35,4%
	Total	625	100%
Chicas	15 a 16	404	64,1%
	17 a 18	226	35,9%
	Total	630	100%

Tabla 18. Distribución de la submuestra por grupos de edad y sexo.

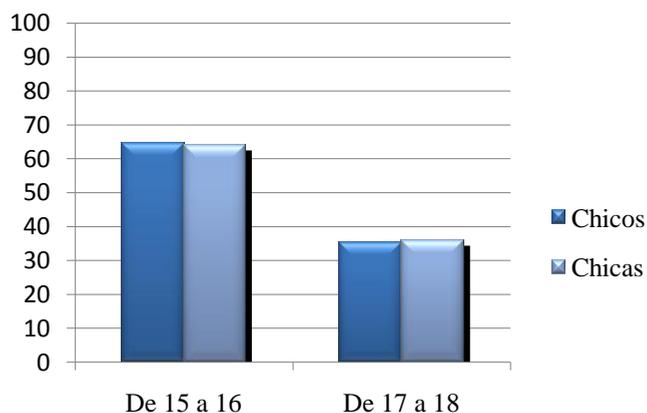


Gráfico 8. Distribución de la submuestra por grupos de edad y sexo.

Además, presentamos la tabla 19 y el gráfico 9 con la distribución de los chicos y chicas adolescentes por curso académico. Ha participado alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato.

	Curso	Frecuencia	Porcentaje
ESO	1º	14	1,1
ESO	2º	62	4,9
ESO	3º	189	15,1
ESO	4º	429	34,2
Bach.	1º	295	23,5
Bach.	2º	266	21,2
	Total	1255	100%

Tabla19. Distribución de la submuestra por curso.

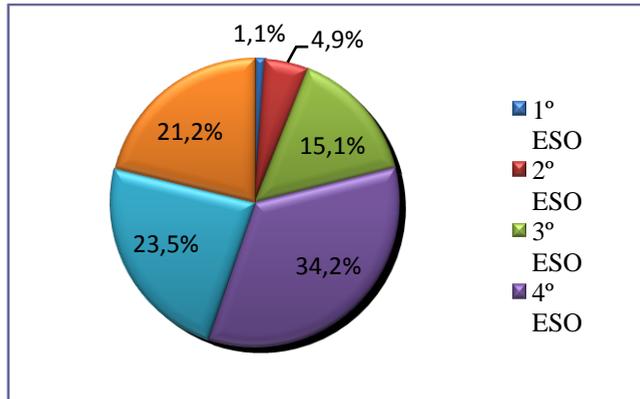


Gráfico 9. Distribución de la submuestra por curso.

Finalmente en la tabla 20 y el gráfico 10 se muestra la distribución por sexo de la submuestra según el curso.

Sexo	Curso	Frecuencia	Porcentaje
Chicos	1° ESO	7	1,1%
	2° ESO	38	6,1%
	3° ESO	98	15,7%
	4° ESO	209	33,4%
	1° Bach.	137	21,9%
	2° Bach.	136	21,8%
	Total	625	100%
Chicas	1° ESO	7	1,1%
	2° ESO	24	3,8
	3° ESO	91	14,4
	4° ESO	220	34,9
	1° Bach.	158	25,1
	2° Bach.	130	20,7
	Total	630	100%

Tabla 20. Distribución de la submuestra por sexo y curso.

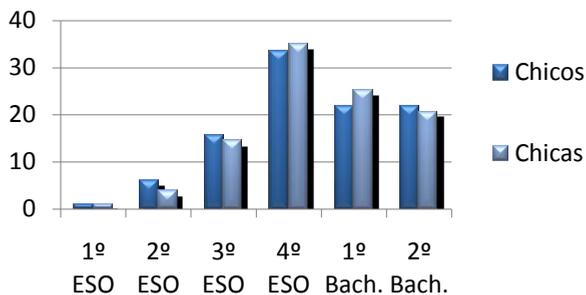


Gráfico 10. Distribución de la submuestra por sexo y curso.

4.6. Instrumentos

Para este estudio se han aplicado distintos instrumentos de medida que pretenden evaluar distintos aspectos de los ámbitos personal, familiar, escolar y social junto con otros aspectos más centrados en las conductas violentas y la victimización en el entorno virtual y no virtual.

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para evaluar las variables de este trabajo. En este apartado se recogen los datos más relevantes de cada instrumento en una ficha técnica donde consta la siguiente información: características del cuestionario, codificación de cada una de las dimensiones que mide el instrumento y propiedades psicométricas. Además, se destacan algunas referencias de trabajos previos que han

utilizado los citados instrumentos y que avalan su idoneidad y la validez de las escalas en sus investigaciones.

ESCALA DE VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJAS ADOLESCENTES

Características

Nombre: Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes (CADRI; Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory)

Autores: Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley y Pittman (2001)

Adaptación: Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido (2006)

Nº de ítems: 34

Tiempo aproximado de aplicación: 10-12 minutos

Población a la que va dirigida: adolescentes

Codificación

La escala original cuenta con 70 ítems, que evalúan los comportamientos violentos contra la pareja y experiencias de victimización. Se utilizan 3 sub-escalas de la versión española del CADRI. Se evalúan tanto los comportamientos violentos contra la pareja (17 ítems) como la victimización (17 ítems).

Violencia Relacional:(ítems: 1 + 8 + 17)

Violencia verbal-emocional:(ítems: 2 + 3 + 5 + 6 + 7 + 9 + 10 + 11 + 13 + 15)

Violencia física:(ítems: 4 + 12 + 14 + 16)

Victimización Relacional: (ítems: 1 + 8 + 17)

Victimización verbal-emocional: (ítems: 2 + 3 + 5 + 6 + 7 + 9 + 10 + 11 + 13 + 15)

Victimización física: (ítems: 4 + 12 + 14 + 16)

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La consistencia interna de la escala original es de .83 (Wolfe et al., 2001) y presenta una fiabilidad test-retest aceptable ($r = 0.68$, $p < .001$). En estudios realizados con adolescentes españoles se han observado adecuadas propiedades psicométricas de esta escala (Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido, 2006; Fernández-Fuertes y Fuertes, 2010).

Publicaciones:

- Archer, J., Fernández-Fuertes, A.A. y Thanzami, V.L. (2010), Does cost–benefit analysis or self-control predict involvement in two forms of aggression? *Aggressive Behavior*, 36(5) 292–304.
- Fernández-Fuertes, A.A., Fuertes, A. y Pulido, R.F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja 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. y Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect*, 34, 183-191.
- Wolfe, D.A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C. y Pittman, A.L. (2001). Development and validation of the conflict in adolescent dating relationships inventory. *Psychological Assessment*, 13, 277–293.

ESCALA DE VIOLENCIA DE PAREJA EN LAS REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES (e-VPA)

Características

Nombre: Escala de Violencia de Pareja en las Redes Sociales en Adolescentes (e-VPA)

Autor: Grupo Lisis (2013)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de 12 o 13 años.

Codificación

La escala cuenta con 20 ítems, que evalúan los comportamientos violentos contra la pareja y experiencias de victimización a través las redes sociales. Se utilizan 2 sub-escalas de 10 ítems cada una: e-victimización y e-violencia.

El factor violencia recibida (e-victimización) está constituida por dos factores:

e-Victimización:(ítem 7 + 8 + 9 + 10)

Control recibido (Control-R):(ítem 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6)

El factor violencia emitida (e-violencia) está constituida por dos factores:

e-Violencia:(ítem 7 + 8 + 9 + 10)

Control emitido (Control-E):(ítem 1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La consistencia interna (alpha de Cronbach) de las subescalas es de: .78 para e-victimización y .84 para e-violencia. La fiabilidad de los factores que componen la subescala de e-

victimización es de .79 y .72, respectivamente. La fiabilidad de los factores que componen la subescala de e-violencia es: .86 y .80 respectivamente.

Publicaciones:

- Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, MC., Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 85-97.

- En proceso de contrastación y diseminación.

ESCALA DE SOLEDAD (A)

Características

Nombre: Escala de Soledad UCLA (UCLA Loneliness Scale, Versión 3)

Autores: Russell, Peplau y Cutrona (1980, original); Russell (1996, Versión 3)

Adaptación: Expósito y Moya (1993)

Nº de ítems: 20

Codificación

Aporta un índice general Sentimiento de Soledad: (ítems: 2 + 3 + 4 + 7 + 8 + 11 + 12 + 13 + 14 + 17 + 18) + (45 - (ítems: 1 + 5 + 6 + 9 + 10 + 15 + 16 + 19 + 20))

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 a .94 según la población a la que se aplica el cuestionario. En estudios realizados con adolescentes españoles, se han observado excelentes propiedades psicométricas (Borges, Prieto, Ricchetti, Hernández y Rodríguez, 2008; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Cava, 2011; Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Publicaciones:

- Borges, A., 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.

- 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.

- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192

- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (4), 473-483.

- Expósito, F. y Moya, M. (1993). Validación de la UCLA loneliness scale en una muestra española. En F. Los certales, y M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación*, (pp. 355-364). Sevilla: Eudema.

- Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, MC., Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 85-97.

- Russell, D.W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.

- 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, 472-480.

ESCALA DE SOCIALIZACIÓN EN LA RED SOCIAL VIRTUAL (e-SOC32)

Características

Nombre: Escala de socialización en la red social (e-SOC38)

Autores: Grupo LISIS (2013).

Nº de ítems: 32

Tiempo aproximado de aplicación: 5-8 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 12 años

Codificación

Esta escala ha sido elaborada para evaluar la interacción existente entre los adolescentes en las redes sociales virtuales.

La escala está conformada por 32 ítems que se agrupan en 4 factores que explican el 41% de la varianza. Los factores son:

Dependencia: (ítems 3+4+17+18+19+20+21+27)

Fortalecimiento de la amistad: (ítems 6+7+9+12+15)

Facilitador social: (ítems 5+8+13+14+30)

Violencia y rechazo: (Ítems 1+2+16+28+29+31+32)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad total de la escala (alpha de Cronbach) es de .87. La fiabilidad de los factores es: .84, .81, .77 y .64, respectivamente.

Validez: Respecto de la validez criterial, el factor Dependencia correlaciona negativa con el autoconcepto académico, emocional y familiar, así como con la comunicación abierta con la madre y con el padre. Y, positivamente con la comunicación ofensiva y evitativa del padre y de la madre. El factor

Fortalecimiento de la Amistad correlaciona negativamente con el autoconcepto académico y emocional. Y, positivamente con comunicación ofensiva y evitativa con el padre y con la madre. El factor Facilitador Social correlaciona en sentido negativo con el autoconcepto académico y familiar, así como con la comunicación abierta con el padre y la madre. También, correlaciona positivamente con la comunicación ofensiva y evitativa del padre y de la madre. El factor Violencia y rechazo correlaciona negativamente con el autoconcepto académico, social, emocional y familiar, así como con la comunicación abierta con el padre y con la madre. Y, positivamente con la comunicación ofensiva y evitativa del padre y de la madre.

En cuanto a la validez discriminante, los factores Dependencia y Fortalecimiento de la amistad, discriminan entre chicos y chicas, en el sentido de que las chicas puntúan más que los chicos en estos factores, mientras que los chicos tienen más puntuaciones que las chicas en los factores Facilitador social y Violencia y Rechazo.

Publicaciones: En proceso de revisión, contrastación y diseminación.

INVENTARIO DE SEXISMO AMBIVALENTE PARA ADOLESCENTES (ISA-A)

Características

Nombre: Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes (ISA-A) (ASI; Ambivalent Sexism Inventory)

Autores: Glick y Fiske (1996)

Adaptación: Lemus, Castillo, Moya, Padilla y Ryan (2008)

Nº de ítems: 20

Tiempo aproximado de aplicación: 10-12 minutos

Población a la que va dirigida: Adolescentes

Codificación

La escala original cuenta con 20 ítems que miden Sexismo Ambivalente (SA) en dos factores: Sexismo Hostil (10 ítems que miden básicamente el viejo sexismo o clásico) y Sexismo Benevolente (10 ítems que miden el conjunto de actitudes sexistas hacia las mujeres en cuanto las considera de forma estereotipada y limitada a ciertos roles). Cada factor cuenta con 3 dimensiones:

Sexismo Hostil Paternalismo: (ítems: 1 + 2 + 3 + 4);

Sexismo Hostil Diferenciación de género: (ítems: 5 + 6 + 7);

Sexismo Hostil Sexualidad: (ítems: 8 + 9 + 10);

Sexismo Benévolo Paternalismo: (ítems: 11 + 12 + 13 + 14);

Sexismo Benévolo Diferenciación de género: (ítems: 15 + 16 + 17);

Sexismo Benévolo Sexualidad: (ítems: 18 + 19 + 20).

Propiedades Psicométricas

Fiabilidad: La consistencia interna de la escala general adaptada a muestra española y adolescente es de .85. El coeficiente alfa

de Cronbach varía entre .84 y .85 en la sub-escala Sexismo Hostil y entre .77 y .80 en la sub-escala Sexismo Benévolo (Garaigordobil y Aliri, 2011; Lemus et al., 2008).

Publicaciones:

- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2012). Parental Socialization Styles, Parents' Educational Level, and Sexist Attitudes in Adolescence. *The Spanish journal of psychology*, 15(2), 592-603.

- Garaigordobil, M. y Jone, A. (2011). Conexión intergeneracional del sexismo: influencia de variables familiares. *Psicothema*, 23(3), 382-387.

- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.

- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 537-562.

- Lemus, S., Moya, M. y Glick, P. (2010). When contact correlates with prejudice: Adolescents' romantic relationship experience predicts greater benevolent sexism in boys and hostile sexism in girls. *Sex Roles*, 63(3-4), 214-225.

- Montañés, P., de Lemus, S., Bohner, G., Megías, J. L., Moya, M. y Garcia-Retamero, R. (2012). Intergenerational transmission of benevolent sexism from mothers to daughters

and its relation to daughters' academic performance and goals. *Sex roles*, 66(7-8), 468-478.

- Romero, J. R., Expósito, F. y Bonache, H. (2010). Adolescent witnesses in cases of teen dating violence: an analysis of peer responses. *The European journal of psychology applied to legal context*, 2(1), 37-53

ESCALA DE ESTILOS INTERPERSONALES (CEI-A)

Características

Nombre: Cuestionario de Estilo Interpersonal para Adolescentes (CEI-A)

Autores: Bowen (1986). Adaptación: Grupo LISIS (2013)

Este instrumento se ha adaptado de la escala anteriormente citada para población adolescente de entre 12 y 20 años.

Nº de ítems: La escala original está compuesta por 18 ítems. La Adaptación para adolescentes está compuesta por 11 ítems.

Tiempo aproximado de aplicación: 5-8 minutos.

Población a la que va dirigida: De 12 a 20 años.

Codificación

Este cuestionario permite evaluar el estilo de comunicación interpersonal que expresan los adolescentes. En la escala original, se han obtenido los estilos asertivo y pasivo-agresivo. En la adaptación realizada para población adolescente, el Análisis Factorial Exploratorio ofrece los siguientes dos factores, que coinciden en gran parte con los propuestos por el autor. El Análisis Factorial Confirmatorio efectuado avala esta estructura con un ajuste adecuado.

Asertividad: (ítems 2 + 4 + 6 + 8 + 9 + 11)

Agresividad: (ítems 1 + 3 + 5 + 7 + 10)

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: La fiabilidad total de la escala (alpha de Cronbach) es de .67. La fiabilidad de los factores es de: .70 y .68, respectivamente.

Validez: El estilo agresivo correlaciona de modo positivo y significativo con la comunicación ofensiva y evitativa con el padre y con la madre, y correlaciona negativa y significativamente con la empatía. El asertivo correlaciona de modo positivo con la comunicación abierta con el padre y con la

madre, así como con la empatía. Respecto de la validez discriminante, se ha observado que los chicos obtienen puntuaciones más elevadas que las chicas en el estilo agresivo, mientras que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas en asertividad.

Publicaciones:

- Sánchez Santa-Bárbara, E. (1995). Estilos de dirección en la Administración Pública. En A. Rodríguez Fernández (Ed.). *Los Recursos Humanos en las Administraciones Públicas* (pp. 395-437). Madrid: Tecnos

ESCALA DE CLIMA ESCOLAR

Características

Nombre: Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale)

Autores: Moos y Trickett (1973)

Adaptación: Fernández-Ballesteros y Sierra (1989)

Nº de ítems: 30 (dimensión de Relaciones Interpersonales)

Tiempo aproximado de aplicación: 10-15 minutos

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

Los ítems evalúan 3 factores de la dimensión relaciones interpersonales con un formato de respuesta de Verdadero o Falso según la siguiente distribución:

Implicación: (ítems: 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 y 28)

Afiliación: (ítems: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 21, 23, 26 y 29)

Ayuda del profesor: (ítems: 3, 6, 9, 12, 15, 18, 20, 24, 27 y 30)

Los ítems: 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 24, 25 y 28, son directos (Falso = 1, Verdadero = 2). Los ítems: 3, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 29 y 30, son invertidos (Verdadero = 1, Falso = 2).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: Esta escala ha sido utilizada en diversos estudios (Cava y Musitu, 1999, 2001; Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a, 2008b; Fraser y Fisher, 1983), mostrando índices de fiabilidad satisfactorios. En nuestros estudios, la fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas tres subescalas oscila entre .63 y .82. En nuestra última investigación los valores

obtenidos han sido los siguientes: .63 para la subescala de Implicación, .63 para la subescala de Amistad y ayuda entre alumnos y .68 para la subescala de Ayuda del profesor.

Validez: La dimensión de Relaciones discrimina en función de la edad: los adolescentes con edades comprendidas entre 10 y 12 años obtienen mayores puntuaciones en esta escala, en comparación con los adolescentes de entre 12 y 16 años (Cava y Musitu, 1999). En cuanto al estatus sociométrico, los alumnos populares, rechazados, ignorados y de estatus medio se diferencian en las subescalas de Implicación y de Ayuda percibida del profesor: los adolescentes ignorados perciben mayor grado de implicación de todos los alumnos en el aula, mientras que los adolescentes rechazados perciben significativamente menor grado de ayuda del profesor que los alumnos ignorados y los populares (Cava y Musitu, 2001). La dimensión de Relaciones muestra también correlaciones positivas con la autoestima y la satisfacción con la vida (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a; Jiménez y Lehalle, 2012; Moreno, Povedano, Martínez y Musitu, 2012), y negativas con la percepción de soledad, la sintomatología depresiva, y la violencia y victimización escolar (Cava, 2011; Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008b; Jiménez y Lehalle, 2012; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Publicaciones:

- 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. y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.

- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.

- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.

- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008a) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.

- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008b). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.

- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escala de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.

- Fraser, B.J. y Fisher, D.L. (1983). Use of actual and preferred Classroom Environment Scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 303-313.

- Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.

- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875-882.

- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Moreno, D., Povedano, A., Martínez, B. y Musitu, G. (2012). Implicación en la comunidad, clima familiar y escolar y problemática emocional y social en adolescentes desde la perspectiva de género. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1013-1023.

- 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.

ESCALA DE CLIMA FAMILIAR

Características

Nombre: Escala de Clima Familiar (FES; Family Environment Scale)

Autores: Moos y Moos (1981)

Adaptación: Fernández-Ballesteros y Sierra (1989)

Nº de ítems: 27 (la escala completa consta de 90 ítems, la dimensión de Relaciones Interpersonales está formada por 27 de estos ítems).

Tiempo aproximado de aplicación: 10 minutos.

Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años

Codificación

Los ítems evalúan 3 factores de la dimensión relaciones interpersonales con un formato de respuesta de Verdadero o Falso según la siguiente distribución:

Cohesión: (ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22 y 25)

Expresividad: (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23 y 26)

Conflicto: (ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24 y 27)

Los ítems 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 24, 25 y 26 son directos (Falso = 1, Verdadero = 2).

Los ítems 2, 4, 6, 8, 12, 13, 17, 19, 21, 23 y 27 son invertidos (Verdadero = 1, Falso = 2).

Propiedades psicométricas

Fiabilidad: Esta escala ha sido ampliamente utilizada (por ejemplo, Escrivá, García y Pérez-Delgado, 2001; Peleg-Popko y Klingman, 2002; Pumar, Ayerbe, Espina, García y Santos, 1995) y sus índices de fiabilidad en estudios previos han sido satisfactorios (Boyd, Gullone, Needleman y Burt, 1997; Chipuer y Villegas, 2001). En nuestros estudios los índices de fiabilidad

de estas subescalas han oscilado entre .52 y .86 (Jiménez, 2011; Jiménez y Lehalle, 2012; Jiménez, Musitu y Murgui, 2008; Povedano, Jiménez., Moreno, Amador y Musitu, 2012). En nuestra última investigación la fiabilidad (alpha de Cronbach) obtenida ha sido de .85 para la subescala de Cohesión, .80 para la subescala de Expresividad y .86 para la subescala de Conflicto (Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013).

Validez: Los adolescentes más jóvenes (entre 10 y 12 años) perciben más cohesión y menor conflicto que los de 12 a 16 años; y los adolescentes pertenecientes a familias nucleares completas perciben también mayor cohesión y menor conflicto que los adolescentes pertenecientes a otras tipologías familiares (Jiménez, Murgui y Musitu, 2005). Se ha mostrado que las puntuaciones obtenidas con esta escala convergen satisfactoriamente con las obtenidas mediante otros instrumentos de evaluación del sistema familiar como el FACES II (Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez y Sanz, 2006). Se considera que esta escala es una medida útil para la identificación de características importantes de adaptación psicológica en los miembros de la familia (Kronenberger y Thompson, 1990).

La dimensión de Relaciones Interpersonales del Clima Familiar ha mostrado correlaciones positivas con la satisfacción con la vida y la empatía, y correlaciones negativas con la percepción de soledad, la sintomatología depresiva y la violencia y victimización escolar en adolescentes (Cava, Murgui y Musitu, 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez et al., 2013; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a, 2008b; Jiménez y Lehalle, 2012; Jiménez et al., 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Povedano et al., 2012). Esta dimensión correlaciona también negativamente con el consumo de alcohol, tabaco y cannabis (Jiménez et al., 2008). Por otra parte, las

madres de hijos con problemas de conducta perciben sus familias como menos cohesivas, menos expresivas y más conflictivas. Esta dimensión también correlaciona positivamente con la autoestima global medida con la escala de Rosenberg (Jiménez y Lehalle, 2012) y con las dimensiones social, familiar y académica de la escala multidimensional de autoestima de García y Musitu (Jiménez et al., 2008). Tiene también correlaciones positivas con la actitud hacia la autoridad y las normas sociales, la integración y el apoyo percibidos en la comunidad y en el contexto escolar (Estévez et al., 2008a; Jiménez y Lehalle, 2012; Moreno et al., 2009).

Publicaciones:

- Boyd, C. P., Gullone, E., Needleman, G.L. y Burt, T. (1997). The Family Environment Scale: Reliability and normative data for an adolescent sample. *Family Process*, 36 (4), 369-373.
- Cava, M.J., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M.J., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.
- Chipuer, H.M. y Villegas, T. (2001). Comparing the second-order factor structure of the Family Environment Scale across husbands' and wives' perceptions of their family environment. *FamilyProcess*, 40 (2), 187-198.

- Escriva, M.V. García, P.S. y Pérez-Delgado, E. (2001). Family climate and the development of self-concept. A longitudinal study in adolescent population. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008a). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008b) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (1), 119-128.
- Jiménez, T.I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), 53-61.
- Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Intervención psicosocial*, 21(1), 77-89.
- Jiménez, T.I., Murgui, S. y Musitu, G. (2005). *Validez discriminante de la dimensión de Relaciones de la escala "Clima Social Familiar" de Moos*. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Manuscrito no publicado.
- Jiménez, T.I., Musitu, G. y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: El rol mediador de la autoestima. *Internacional Journal of Clinic and Health Psychology*, 8, 139-151.
- Kronenberg, W.G. y Thompson, R.J. (1990). Dimensions of family functioning in families with chronically ill children: A higher order factor analysis of the Family Environment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 380-388.

- Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 317-338.
- Moos, R. y Moos, B. (1994). *Family Environment Scale Manual: Development, Applications, Research* - Third Edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R.H. y Moos, B.S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- 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.
- Musitu, G., Jiménez, T.I. y Murgui, S. (2007). El rol del funcionamiento familiar y del apoyo social en el consumo de sustancias de los adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 32, 370-380.
- Peleg-Popko, O. y Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment, and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(4), 451-466.
- Povedano, A., Jiménez, T.I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432.
- Pumar, B., Ayerbe, A., Espina, A., García, E. y Santos, A. (1995). Percepción del clima familiar en toxicómanos. *Anales de Psicología*, 11(2), 143-152.

4.7. Procedimiento

Los chicos y chicas adolescentes que participaron en la investigación cursaban sus estudios en tres centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) ubicados en la Comunidad Autónoma de Andalucía (provincia de Sevilla) en el momento de la aplicación de los instrumentos. La selección de los centros educativos se llevó a cabo de manera aleatoria entre el total de escuelas en esta provincia. En la primera fase de la investigación se establecieron diversos contactos con el personal directivo de los centros educativos seleccionados, con la intención de presentarles la investigación y proponerles su participación voluntaria, con el acuerdo de presentar a los educadores los principales resultados obtenidos en el centro.

Una vez obtenido el consentimiento del equipo directivo, se siguió el mismo procedimiento en cada uno de los centros. En primer lugar, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado con una triple finalidad: (1) dar a conocer la importancia y el alcance del estudio; (2) solicitar su participación voluntaria; y (3) presentar a los investigadores encargados de la supervisión de todo el proceso de administración de los instrumentos. Todos los profesores y profesoras participaron de forma voluntaria y no remunerada en el estudio.

Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres del alumnado mediante correo postal donde, además de informarles sobre la investigación, se les solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo/a (el 1% rechazó la propuesta de colaboración).

Tras acordar la participación del profesorado y el alumnado, se estableció la fecha para realizar la aplicación de la batería de instrumentos, que debían ser completados individualmente por los alumnos y alumnas de las aulas de 6º de primaria, 1º, 2º, 3º 4º de ESO y 1º y 2º de bachillerato (sociales, tecnológico, humanidades y ciencias de la salud).

Los chicos y chicas adolescentes cumplimentaron los cuestionarios en tres sesiones, en días diferentes, en sus aulas correspondientes y durante un periodo regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. El personal investigador se desplazó a los centros de enseñanza para coordinar y revisar la aplicación de los instrumentos. En primer lugar, se explicó brevemente al alumnado el objetivo de la investigación, la importancia de su aportación particular y se insistió en el carácter voluntario y confidencial de su participación, pidiéndoles simplemente que escribieran su número de lista para que en las siguientes aplicaciones se les entregara el mismo cuestionario. A continuación, se entregó a

cada uno de los alumnos y alumnas participantes un cuadernillo con todos los instrumentos grapados. Al menos dos investigadores o investigadoras permanecieron en el aula durante la aplicación de los instrumentos para resolver las dudas del alumnado y vigilar que los cuestionarios se cumplimentaran adecuadamente. Una vez los chicos y chicas terminaron de cumplimentar el cuadernillo, lo entregaron al personal investigador, que lo introdujo en un sobre. Cuando se entregaron todos los cuadernillos, se cerró el sobre en presencia del alumnado y se escribió el nombre del colegio, el curso y el número de alumnos del aula.

Respecto de los instrumentos, en la mayoría de los casos se utilizaron versiones adaptadas al español por otros autores y previamente validadas en muestras adolescentes; en los casos donde no existía versión en español, se utilizó la traducción bidireccional para asegurar la adecuación del lenguaje de redacción y, por ende, la comprensión de los enunciados. En todos los casos, la participación de los chicos y chicas estudiantes fue voluntaria, confidencial y con previo consentimiento del padre o la madre.

De manera que esta investigación cumplió los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos, respetando los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones, y en las normativas vigentes:

consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases.

Capítulo 5: Resultados de la Investigación.

5.1. Análisis de datos

Para analizar los datos de este trabajo en primer lugar se han realizado análisis correlacionales de la submuestra seleccionada en función del género, con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio. Una vez observadas estas relaciones bivariadas, se llevaron a cabo análisis para conocer mejor la distribución por género de los chicos y chicas adolescentes implicados en el proceso de violencia de pareja online a partir de conglomerados bietápicos. Posteriormente, se ha optado por la utilización de técnicas de análisis de datos univariadas y multivariadas, para estudiar simultáneamente la relación entre varias variables. Se han utilizado, en concreto, el análisis univariante de la varianza ANOVA y dos técnicas multivariantes: el análisis discriminante y el análisis multivariante de la varianza MANOVA.

El análisis univariado de la varianza (ANOVA) es una de las técnicas más utilizadas en los análisis de los datos de los diseños experimentales. Se ha utilizado para contrastar más de dos

medias, por lo que puede verse como una extensión de la prueba t para diferencias de dos medias. El ANOVA es un método muy flexible que permite construir modelos estadísticos para el análisis de los datos experimentales cuyo valor ha sido constatado en muy diversas circunstancias.

El análisis multivariante de la varianza o MANOVA es una extensión del análisis de la varianza o ANOVA, en donde se tiene en cuenta más de una variable dependiente. El MANOVA es, por tanto, una técnica multivariante porque se utiliza para valorar la existencia de diferencias entre grupos en múltiples variables dependientes que se consideran de forma simultánea. Esta técnica informa de las diferencias entre grupos a partir de la comparación de las medias obtenidas por cada uno de ellos en las variables dependientes y permite contrastar la significación estadística de estas diferencias al considerar como hipótesis nula la igualdad de las medias comparadas.

El análisis discriminante, permite poner en relación una variable medida en escala nominal (la adscripción a grupos o variable dependiente) con un conjunto de variables medidas en escala de intervalo (las variables discriminantes o independientes). El problema básico consiste en estimar los pesos de las variables discriminantes en una combinación lineal de éstas, que permitiría asignar a los sujetos a sus respectivos grupos minimizando el error de clasificación. Es decir, determinar las variables que mejor contribuyen a discriminar entre los grupos,

de tal forma que podamos predecir en función de tales variables la adscripción de cada individuo a un grupo determinado con un cierto grado de riesgo.

El MANOVA, al igual que otras técnicas multivariantes como la regresión múltiple y el análisis discriminante, aumentan la capacidad explicativa y la eficacia estadística de las técnicas univariantes puesto que permiten analizar la relación entre varias variables a la vez. Por ello, las características del diseño planteado en esta investigación determinan que una de las técnicas de análisis más adecuadas para contrastar empíricamente las hipótesis formuladas será el análisis multivariante de la varianza. Ya que se contempla como objetivo el analizar si existen o no diferencias significativas entre los grupos analizados, este tipo de análisis, que surge como una extensión directa del análisis de la varianza, permite contrastar diferencias entre las medidas de un conjunto de variables dependientes. Por tanto, el MANOVA constituye una herramienta de investigación altamente versátil y de gran potencia (Lorenzo, 2006; Novak, 1995). Todos los análisis estadísticos se han realizado con el programa SPSS versión 18.0.

5.1.1. Análisis de Correlaciones

Para explorar la relación que distintas variables mantienen con la violencia y la victimización de pareja online y offline y sus diferentes dimensiones, han sido llevados a cabo análisis correlacionales. Dada la naturaleza cuantitativa de las variables consideradas, y teniendo presente que el *teorema del límite central* demuestra que ante muestras de gran tamaño la distribución de estadísticos tiende a una distribución normal aun cuando las variables por separado no la presenten (Grinstead & Snell, 1997), en este estudio se ha optado por la utilización del coeficiente de correlación de Pearson. Dicho estadístico, pensado para variables cuantitativas, es un índice que bajo condiciones de distribución normal bivariada mide el grado de asociación entre distintas variables relacionadas linealmente. La relevancia de las pruebas de significación realizadas en este tipo de análisis se ha interpretado mediante los valores de r . Siguiendo las recomendaciones de Cohen (1988) el tamaño del efecto ha sido considerado bajo cuando $r = .10$; medio cuando $r = .30$ y alto cuando $r > .50$.

Relación entre la violencia de pareja online, la violencia de pareja offline y las variables individuales en función del género.

La Tabla 21 y la tabla 22 muestran las correlaciones entre las variables de violencia de pareja en la adolescencia online y offline en chicos (tabla 21) y chicas (tabla 22) a partir de 15 años, con las variables individuales soledad, estilo comunicativo agresivo, dependencia y sexismo ambivalente.

Tabla 21. Correlaciones entre la violencia online y offline y las variables individuales en Chicos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Control emitido	-													
2.e-Violencia	,514**	-												
3.Violencia Relacional	,327**	,375**	-											
4. Violencia verbal-emocional	,308**	,394**	,569**	-										
5. Violencia física	,471**	,241**	,541**	,442**	-									
6. Dependencia	,146**	,245**	,184**	,232**	,116*	-								
7.Soledad	,046	,065	,198**	,120**	,120**	,068	-							
8.Agresividad	,037	,169**	,178**	,352**	,148**	,393**	,208**	-						
9.Sexismo hostil paternalismo	,050	,117*	,101*	,280**	,098*	,250**	-,027	,353**	-					
10.Sexismo hostil diferenciación de género	,052	,059	,020	,157**	,020	,195**	,003	,381**	,455**	-				
11. Sexismo hostil sexualidad	-,005	,035	,043	,192**	,054	,159**	-,009	,346**	,444**	,674**	-			
12. Sexismo benévolo paternalismo	-,018	,082	,008	,113*	-,007	,201**	-,141**	,172**	,458**	,464**	,467**	-		
13. Sexismo b. diferenciación de género	-,024	,013	,009	,024	,018	,106**	-,063	,041	,267**	,236**	,238**	,465**	-	
14. Sexismo b. sexualidad	,068	,111*	,020	,036	,040	,231**	,072	,153**	,245**	,247**	,219**	,263**	,425**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 22. Correlaciones entre la violencia online y offline y las variables individuales en Chicas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Control emitido	-													
2.e-Violencia	,358**	-												
3.Violencia Relacional	,258**	,407**	-											
4. Violencia verbal-emocional	,306**	,504**	,528**	-										
5. Violencia física	,147**	,283**	,288**	,381**	-									
6. Dependencia	,196**	,235**	,199**	,296**	,104*	-								
7. Soledad	,086	,067	,039	,092*	,071	,039	-							
8. Agresividad	,269**	,294**	,205**	,416**	,236**	,425**	,063	-						
9. Sexismo hostil paternalismo	-,007	,112*	,145**	,127**	,027	,119**	-,054	,143**	-					
10. Sexismo hostil diferenciación de género	,100*	,186**	,167**	,250**	,104*	,233**	-,035	,297**	,371**	-				
11. Sexismo hostil sexualidad	,122**	,127**	,164**	,178**	,055	,197**	,093*	,205**	,317**	,558**	-			
12. Sexismo benévolo paternalismo	,081	,213**	,157**	,228**	,056	,192**	-,133**	,234**	,408**	,510**	,476**	-		
13. Sexismo b. diferenciación de género	,101*	,190**	,114**	,185**	,054	,268**	-,093*	,286**	,415**	,416**	,293**	,576**	-	
14. Sexismo b. sexualidad	,063	,097*	,024	,034	-,023	,223**	,049	,106**	,323**	,293**	,272**	,336**	,373**	-

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Primeramente se han analizado las correlaciones de las variables de violencia entre sí.

En la tabla 21 y la tabla 22 se observan altas correlaciones positivas entre los factores de las variables de violencia online y offline. Se hace especial hincapié en la correlación existente entre el factor e-violencia y control emitido en chicos ($r = .514$, $p < 0.01$) y ($r = .358$, $p < 0.01$) en chicas. También se señalan las diferencias entre los sexos en las correlaciones positivas entre el factor violencia relacional y el factor e-violencia ($r = .375$, $p < 0.01$) en chicos y ($r = .407$, $p < 0.01$) para las chicas. En el caso del factor control emitido y violencia relacional la correlación en los chicos es ($r = .327$, $p < 0.01$) y en las chicas es ($r = .258$, $p < 0.01$).

En cuanto a la violencia verbal-emocional, se señala la correlación positiva de este factor y el factor e-violencia en chicos ($r = .394$, $p < 0.01$) y en chicas ($r = .504$, $p < 0.01$). Además tanto en ellos como en ellas existe una relación positiva entre el factor violencia física y el factor control emitido encontrándose diferencias significativas entre ambos sexos ($r = .471$, $p < 0.01$) y ($r = .147$, $p < 0.01$) respectivamente. De manera que las correlaciones entre la violencia online y la violencia offline son significativamente positivas en ambos casos.

Los factores de la variable violencia de género offline, violencia relacional y violencia física, correlacionan significativamente en

ambos casos, ($r = .541$, $p < 0.01$) en los chicos y ($r = .288$, $p < 0.01$) para las chicas. Al igual que el factor violencia física y violencia verbal-emocional también correlacionan significativamente en chicos ($r = .442$, $p < 0.01$) y en chicas ($r = .381$, $p < 0.01$).

En lo que respecta a las variables individuales, se hace énfasis en la correlación existente entre e-violencia y dependencia a Internet tanto en chicos ($r = .245$, $p < 0.01$) como en chicas ($r = .235$, $p < 0.01$). Al igual que el factor violencia verbal-emocional correlaciona de manera significativa con la dependencia en ambos sexos ($r = .232$, $p < 0.01$) en chicos y ($r = .296$, $p < 0.01$) para las chicas. Es decir, se apunta a una relación entre la dependencia a Internet y la violencia de pareja en los contextos no virtuales.

Por otra parte, la correlación entre el etilo comunicativo agresivo y el factor control-e es significativamente superior en las chicas ($r = .269$, $p < 0.01$) que en los chicos ($r = .037$, $p < 0.01$). Al igual que la relación entre el sexismo hostil sexualidad, factor de la variable sexismo ambivalente y el control-e, que es positiva en las chicas ($r = .122$, $p < 0.01$) y negativa en los chicos ($r = -.005$, $p < 0.01$). Al mismo tiempo la correlación entre la variable soledad y el factor violencia relacional es significativamente superior en los chicos ($r = -.198$, $p < 0.01$) que en las chicas ($r = -.039$, $p < 0.01$).

Relación entre la violencia de pareja online, la violencia de pareja offline y las variables escolares en función del género.

La Tabla 23 y la tabla 24 muestran las correlaciones entre las variables de violencia de pareja en la adolescencia online y offline en chicos (tabla 24) y chicas (tabla 25) a partir de 15 años, con la variables clima escolar, compuesta por los factores implicación, afiliación y ayuda del profesor.

Tabla 23. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables escolares en Chicos.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control emitido	-							
2.e-Violencia	,514**	-						
3.Violencia Relacional	,327**	,375**	-					
4. Violencia verbal-emocional	,308**	,394**	,569**	-				
5. Violencia física	,471**	,241**	,541**	,442**	-			
6. Implicación	-,040	-,073	,012	-,048	-,014	-		
7. Afiliación	-,160**	-,121*	-,124**	-,122**	-,129**	,266**	-	
8. Ayuda del profesor	-,021	-,038	-,037	-,069	-,030	,299**	,231**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 24. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables escolares en Chicas

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control emitido	-							
2.e-Violencia	,358**	-						
3.Violencia Relacional	,258**	,407**	-					
4. Violencia verbal-emocional	,306**	,504**	,528**	-				
5. Violencia física	,147**	,283**	,288**	,381**	-			
6. Implicación	,007	-,075	-,032	-,085	-,142**	-		
7. Afiliación	-,056	-,038	,018	-,051	-,059	,312**	-	
8. Ayuda del profesor	,000	-,049	-,031	-,083	-,066	,316**	,282**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

De la relación entre la violencia tanto online como offline y la variable escolar, clima escolar, es interesante señalar que: el factor afiliación que corresponde a la escala de clima escolar correlaciona negativamente con ambos factores de la variable violencia de pareja online tanto en chicos ($r = -.160$, $p < 0.01$) y ($r = -.121$, $p < 0.01$) como en chicas ($r = -.056$, $p < 0.01$) y ($r = -.038$, $p < 0.01$), siendo sensiblemente superior la relación en ellos. La violencia relacional, factor correspondiente a la violencia offline, también correlaciona negativamente con los factores implicación y ayuda del profesor en las chicas ($r = -.032$, $p < 0.01$) y ($r = -.031$, $p < 0.01$) aunque esta relación no es significativa.

Si existe, en cambio, una relación significativa negativa entre la afiliación escolar y los tres factores de la violencia de pareja offline en los chicos ($r = -.124$, $p < 0.01$), ($r = -.122$, $p < 0.01$) y ($r = -.129$, $p < 0.01$), siendo esta relación no significativa para ellas.

En cambio, cabe destacar que existe una relación negativa entre la implicación escolar y la violencia física, pero esta relación es significativa en las chicas ($r = -.142$, $p < 0.01$), y no significativa en los chicos ($r = -.014$, $p < 0.01$).

Relación entre la violencia de pareja online, la violencia de pareja offline y las variables familiares en función del género.

La Tabla 25 y la tabla 26 muestran las correlaciones entre las variables de violencia de pareja en la adolescencia online y offline en chicos (tabla 25) y chicas (tabla 26) a partir de 15 años, con la variable familiar, clima familiar, compuesta por los factores cohesión, expresividad y conflicto.

Tabla 25. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables familiares en Chicos

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control emitido	-							
2.e-Violencia	,514**	-						
3.Violencia Relacional	,327**	,375**	-					
4.Violencia verbal-emocional	,308**	,394**	,569**	-				
5.Violencia física	,471**	,241**	,541**	,442**	-			
6.Cohesión	,013	,071	-,073	-,060	-,020	-		
7.Expresividad	-,036	,003	-,050	-,047	-,096*	,382**	-	
8.Conflicto	,021	,042	,136**	,169**	,042	-,522**	-,169**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 26. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables familiares en Chicas.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control emitido	-							
2.e-Violencia	,358**	-						
3.Violencia Relacional	,258**	,407**	-					
4.Violencia verbal-emocional	,306**	,504**	,528**	-				
5.Violencia física	,147**	,283**	,288**	,381**	-			
6.Cohesión	-,113*	-,049	-,078	-,198**	-,065	-		
7.Expresividad	-,009	,036	-,019	-,098*	-,051	,478**		
8.Conflicto	,132**	,130**	,106*	,244**	,075	-,565**	-,209**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Es importante señalar que existe una relación positiva entre el factor conflicto familiar y violencia online, aunque sólo en el caso de las chicas, esta relación es significativa. Esto es ($r = .132$, $p < 0.01$) y ($r = -.130$, $p < 0.01$), para la correlación de los factores de la violencia online (control-e y e-violencia respectivamente) y el conflicto en chicas. Para la violencia offline, se destaca la relación significativa entre el conflicto familiar y la violencia relacional en los chicos ($r = -.136$, $p < 0.01$). Y la relación existente entre la violencia verbal-emocional y el conflicto tanto en chicas como en chicos, aunque es en ellas donde la significatividad es más relevante ($r = -.244$, $p < 0.01$). Se hace especial hincapié, al mismo tiempo en que la expresividad familiar se relaciona negativamente con la violencia física en los chicos ($r = -.096$, $p < 0.5$), en cambio esta relación negativa en el caso de las chicas se da a través de la violencia verbal-emocional ($r = -.098$, $p < 0.5$).

Relación entre la victimización de pareja online, la victimización de pareja offline y las variables individuales en función del género.

Las tablas 27 y 28 muestran las correlaciones existentes entre los factores de victimización de la escala de violencia de pareja offline, victimización relacional, verbal-emocional y física y los factores de victimización online, e-victimización y control

recibido que forman parte de la variable violencia de pareja online y los factores de las variables individuales, soledad, estilo comunicativo agresivo, dependencia y sexismo ambivalente considerados en este estudio.

Tabla 27. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables individuales en Chicos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Control recibido	-													
2.e-Victimización	,508**	-												
3.Victimización Relacional	,389**	,333**	-											
4. Victimización verbal-emocional	,264**	,367**	,537**	-										
5. Victimización física	,420**	,291**	,428**	,426**	-									
6. Dependencia	,110*	,185**	,051	,196**	,099*	-								
7.Agresividad	,011	,139**	,098*	,344**	,135**	,393**	-							
8.Soledad	,083	,053	,109*	,108*	,078	,068	,208**	-						
9. Sexismo hostil paternalismo	,015	,112*	,061	,277**	,069	,250**	,353**	-,027	-					
10.Sexismo h. sexualidad	,080	,088	,054	,251**	,025	,195**	,381**	,003	,455**	-				
11. Sexismo h. diferenciación de género	,044	,041	,068	,249**	,042	,159**	,346**	-,009	,444**	,674**	-			
12.Sexismo benévolo paternalismo	,035	,094*	,029	,207**	,030	,201**	,172**	-,141**	,458**	,464**	,467**	-		
13.Sexismo b. diferenciación de género	,029	,027	-,017	,097*	-,041	,106**	,041	-,063	,267**	,236**	,238**	,465**	-	
14. Sexismo b. Sexualidad	,049	,083	,018	,064	,048	,231**	,153**	,072	,245**	,247**	,219**	,263**	,425**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 28. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables individuales en Chicas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Control recibido	-													
2.e-Victimización	,365**	-												
3.Victimización Relacional	,489**	,356**	-											
4. Victimización verbal-emocional	,491**	,444**	,669**	-										
5. Victimización física	,450**	,252**	,597**	,469**	-									
6. Dependencia	,124**	,132**	,084	,248**	,058	-								
7.Agresividad	,116*	,243**	,195**	,303**	,148**	,425**	-							
8.Soledad	,076	,063	,133**	,112**	,021	,039	,063	-						
9. Sexismo hostil paternalismo	,026	,119**	-,016	,050	,049	,119**	,143**	-,054	-					
10.Sexismo h. sexualidad	,059	,185**	,076	,214**	,098*	,233**	,297**	-,035	,371**	-				
11. Sexismo h. diferenciación de género	,115*	,150**	,058	,175**	,051	,197**	,205**	,093*	,317**	,558**	-			
12.Sexismo benévolo paternalismo	-,005	,180**	,007	,135**	,035	,192**	,234**	-,133**	,408**	,510**	,476**	-		
13.Sexismo b. diferenciación de género	,077	,159**	,049	,145**	,079	,268**	,286**	-,093*	,415**	,416**	,293**	,576**	-	
14. Sexismo b. Sexualidad	,057	,091*	-,001	,038	-,034	,223**	,106**	,049	,323**	,293**	,272**	,336**	,373**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Se han analizado los factores de ambas victimizaciones entre sí. Entre los factores sobre victimización online y offline se observan correlaciones positivas y significativas tanto en chicos como en chicas. Se señala principalmente la correlación existente entre el factor control recibido y la victimización relacional siendo superior en chicas ($r = .489$, $p < 0.01$) que en chicos ($r = .389$, $p < 0.01$).

Asimismo, la relación entre el factor control recibido y la victimización verbal-emocional en las chicas ($r = .491$, $p < 0.01$) es más elevada que entre los chicos ($r = .264$, $p < 0.01$). Se señala la diferencia entre la victimización física y la victimización relacional, ambos factores pertenecientes a la escala de violencia de pareja offline, en chicos los chicos ($r = .428$, $p < 0.01$) y las chicas ($r = .597$, $p < 0.01$). Siguiendo con la misma variable, el factor violencia relacional también correlaciona con el factor violencia verbal-emocional, en chicos ($r = .537$, $p < 0.01$) y en chicas ($r = .669$, $p < 0.01$) siendo la relación de ellas más elevada. Es decir, cabe señalar que la relación entre los factores de la victimización online y la victimización offline es positiva y significativa tanto en chicos como en chicas.

En lo relacionado con las variables individuales, es importante destacar la relación significativa y positiva entre la victimización online y la variable dependencia tanto en los chicos ($r = .110$, $p < 0.05$), ($r = .185$, $p < 0.01$) como en las chicas

($r = .124, p < 0.01$) y ($r = .132, p < 0.01$). También existe una relación positiva y significativa entre el factor victimización verbal-emocional y dependencia, en ellos ($r = .196, p < 0.01$) y en las chicas ($r = .248, p < 0.01$).

Es interesante destacar también la correlación entre el sexismo hostil sexualidad y la victimización verbal-emocional en los chicos ($r = .251, p < 0.01$) y en las chicas ($r = .214, p < 0.01$) puesto que esta relación es positiva y significativa en ambos casos.

Relación entre la victimización de pareja online, la victimización de pareja offline y las variables escolares en función del género.

Las tablas 29 y 30 muestran las correlaciones existentes entre los factores de victimización de la escala de violencia de pareja offline, victimización relacional, verbal-emocional y física y los factores de victimización online, e-victimización y control recibido que forman parte de la variable violencia de pareja online y los factores de la variable escolar, clima escolar, compuesto por los factores implicación, afiliación y ayuda del profesor considerados en este estudio.

Tabla 29. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables escolares en Chicos.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control recibido	-							
2.e-Victimización	,508**	-						
3.Victimización Relacional	,389**	,333**	-					
4. Victimización verbal-emocional	,264**	,367**	,537**	-				
5. Victimización física	,420**	,291**	,428**	,426**	-			
6. Afiliación	-,170**	-,145**	-,007	-,197**	-,079	-		
7. Implicación	-,068	-,086	,047	-,050	-,004	,266**	-	
8. Ayuda del profesor	,041	,093	,045	,076	,043	-,237**	-,301**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 30. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables escolares en Chicas.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control recibido	-							
2.e-Victimización	,365**	-						
3.Victimización Relacional	,489**	,356**	-					
4. Victimización verbal-emocional	,491**	,444**	,669**	-				
5. Victimización física	,450**	,252**	,597**	,469**	-			
6. Afiliación	-,094*	-,082	-,060	-,069	-,039	-		
7.Implicación	-,077	-,094*	-,068	-,130**	-,068	,312**	-	
8.Ayuda del profesor	,008	,047	,026	,107*	,003	-,290**	-,322**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

En relación a las correlaciones existentes entre la victimización online y offline y el clima familiar, es importante señalar que: el factor afiliación escolar se relaciona negativamente con todos los factores de victimización, tanto online como offline y en ambos sexos, aunque sólo es en los chicos, donde esta relación es significativa.

De esta forma se destaca especialmente la relación negativa entre los factores de victimización online (control-r y e-victimización) y la afiliación escolar en ellos. Esto es ($r = -.170$, $p < 0.01$) para la afiliación y control-r, ($r = -.145$, $p < 0.01$) para afiliación y e-victimización.

Con el factor implicación, y el factor victimización verbal-emocional, se puede señalar una relación negativa tanto en chicos ($r = -.050$, $p < 0.01$) como en chicas ($r = -.130$, $p < 0.01$) pero es en ellas donde esta relación es significativa.

Relación entre la victimización de pareja online, la victimización de pareja offline y las variables familiares en función del género.

Las tablas 31 y 32 muestran las correlaciones existentes entre los factores de victimización de la escala de violencia de pareja offline, victimización relacional, verbal-emocional y física y los factores de victimización online, e-victimización y control

recibido que forman parte de la variable violencia de pareja online y los factores de la variable familiar, clima familiar, compuesto por los factores cohesión, expresividad y conflicto considerados en este estudio.

Tabla 31. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables familiares en

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control recibido	-							
2.e-Victimización	,508**	-						
3.Victimización Relacional	,389**	,333**	-					
4. Victimización verbal-emocional	,264**	,367**	,537**	-				
5. Victimización física	,420**	,291**	,428**	,426**	-			
6. Cohesión	,007	-,044	,029	,061	,022	-		
7.Espresividad	,043	,033	,047	,023	,006	,411**	-	
8.Conflicto	-,020	,003	-,067	-,180**	-,068	-,556**	-,169**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 32. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables familiares en

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Control recibido	-							
2.e-Victimización	,365**	-						
3.Victimización Relacional	,489**	,356**	-					
4. Victimización verbal-emocional	,491**	,444**	,669**	-				
5. Victimización física	,450**	,252**	,597**	,469**	-			
6. Cohesión	,117*	,051	,089*	,201**	,075	-		
7.Espresividad	,002	-,018	,060	,090*	,088*	,484**	-	
8.Conflicto	-,147**	-,101*	-,166**	-,249**	-,095*	-,581**	-,209**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Cabe destacar de la relación existente entre los factores de la variable clima familiar y la victimización online y offline que: existe una relación negativa entre el conflicto familiar y la victimización online tanto en chicos como en chicas, aunque dicha correlación sólo es significativa en ellas, ($r = -.147$, $p < 0.01$) y ($r = -.101$, $p < 0.05$) respectivamente. Además, la victimización relacional también se relaciona negativamente con el conflicto familiar especialmente en las chicas ($r = -.166$, $p < 0.01$).

Existe también una relación significativamente positiva entre la cohesión familiar y la victimización verbal-emocional ($r = .201$, $p < 0.01$) en las chicas siendo positiva pero no significativa en el caso de ellos.

Por último se destaca la relación significativa entre la victimización física y el conflicto familiar especialmente en ellas ($r = -.095$, $p < 0.05$) aunque dicha relación es negativa en ambos casos.

Relación entre la violencia de pareja online y offline y la victimización de pareja online y offline en función del género.

Las tablas 33 y 34 muestran las correlaciones existentes entre los factores e-violencia y control emitido que forman parte de la variable violencia de pareja online y los factores de victimización relacional, verbal-emocional y física que forman parte del instrumento violencia de pareja offline.

Tabla 33. Correlaciones entre la violencia online y offline y la victimización online y offline en Chicos.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.e-violencia	-									
2.control-e	,514**	-								
3.Violencia relacional	,375**	,327**	-							
4. Violencia verbal-emocional	,394**	,308**	,569**	-						
5. Violencia física	,241**	,471**	,541**	,442**	-					
6.e-victimización	,779**	,468**	,340**	,411**	,254**	-				
7.Control-r	,495**	,725**	,432**	,309**	,433**	,508**	-			
8.Victimización relacional	,257**	,248**	,550**	,452**	,309**	,333**	,389**	-		
9. Victimización Verbal-emocional	,292**	,242**	,425**	,721**	,293**	,367**	,264**	,537**	-	
10.Victimización física	,267**	,398**	,459**	,447**	,604**	,291**	,420**	,428**	,426**	-

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Tabla 34. Correlaciones entre la violencia online y offline y la victimización online y offline en Chicas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.e-violencia	-									
2.control-e	,358 ^{**}	-								
3.Violencia relacional	,407 ^{**}	,258 ^{**}	-							
4. Violencia verbal-emocional	,504 ^{**}	,306 ^{**}	,528 ^{**}	-						
5. Violencia física	,283 ^{**}	,147 ^{**}	,288 ^{**}	,381 ^{**}	-					
6.e-victimización	,687 ^{**}	,271 ^{**}	,306 ^{**}	,413 ^{**}	,238 ^{**}	-				
7.Control-r	,322 ^{**}	,399 ^{**}	,233 ^{**}	,296 ^{**}	,198 ^{**}	,365 ^{**}	-			
8.Victimización relacional	,320 ^{**}	,252 ^{**}	,341 ^{**}	,407 ^{**}	,283 ^{**}	,356 ^{**}	,489 ^{**}	-		
9. Victimización Verbal-emocional	,429 ^{**}	,280 ^{**}	,343 ^{**}	,735 ^{**}	,287 ^{**}	,444 ^{**}	,491 ^{**}	,669 ^{**}	-	
10.Victimización física	,246 ^{**}	,143 ^{**}	,224 ^{**}	,346 ^{**}	,463 ^{**}	,252 ^{**}	,450 ^{**}	,597 ^{**}	,469 ^{**}	-

****.** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Entre la violencia de pareja online y la victimización de pareja offline cabe señalar que los factores e-violencia y control emitido, correlacionan positivamente con todos los factores victimización relacional, verbal-emocional y física tanto en chicos como en chicas. En cuanto al factor e- violencia se puede destacar que: e-violencia correlaciona significativamente con victimización relacional siendo más alta en chicas ($r = .320$, $p < 0.01$) que en chicos ($r = .257$, $p < 0.01$), e-violencia correlaciona significativamente con victimización verbal-emocional siendo más alta en chicas ($r = .429$, $p < 0.01$), que en chicos ($r = .292$, $p < 0.01$) aunque la correlación entre e-violencia y victimización física es más alta en chicos ($r = .267$, $p < 0.01$) que en chicas ($r = .246$, $p < 0.01$).

En cuanto al factor control emitido podemos señalar que: control-e correlacionan positivamente con la victimización verbal-emocional tanto en chicos ($r = .242$, $p < 0.01$) como en chicas ($r = .280$, $p < 0.01$), la correlación con el factor victimización física es ampliamente superior en chicos ($r = .398$, $p < 0.01$) que en chicas ($r = .143$, $p < 0.01$).

Los distintos factores de victimización también correlacionan positivamente entre ellos tanto en chicos como en chicas, destacando la diferencia de la correlación entre la victimización relacional y la victimización física en chicos ($r = .428$, $p < 0.01$) y en chicas ($r = .597$, $p < 0.01$). Las correlaciones entre los factores

de violencia offline y victimización online son positivas de manera significativa en todos los casos, tanto en chicas como en chicos.

Es interesante destacar la diferencia en la correlación entre el factor violencia relacional perteneciente a la variable violencia de pareja offline y el factor control recibido que hace referencia a la victimización online de la variable violencia de pareja online, en chicos ($r = .432$, $p < 0.01$) y en chicas ($r = .233$, $p < 0.01$).

También se destaca la influencia del control recibido online en los chicos con respecto a la violencia física ($r = .433$, $p < 0.01$) siendo en las chicas esta correlación más baja ($r = .198$, $p < 0.01$) a pesar de ser también significativa. Además se tiene presente que la relación entre la victimización online y el control recibido también online es más alta en chicos ($r = .508$, $p < 0.01$) que en chicas ($r = .365$, $p < 0.01$).

En cuanto a la violencia relacional, se hace hincapié en la correlación con la violencia física, siendo esta positiva en ambos casos, pero más elevada en chicos ($r = .541$, $p < 0.01$) que en chicas ($r = .288$, $p < 0.01$).

5.1.2. Análisis de conglomerados, K-medias y análisis Discriminantes.

El análisis clúster o por conglomerados, es una técnica multivariante cuya idea básica es clasificar objetos formando grupos/conglomerados (clúster) que sean lo más homogéneos posible dentro de sí mismos y heterogéneos entre sí.

Este tipo de análisis, surge ante la necesidad de diseñar una estrategia que permita definir grupos de objetos homogéneos. Este agrupamiento se basa en la idea de distancia o similitud entre las observaciones. La obtención de dichos clústers depende del criterio o distancia considerados en el análisis, es decir, el número de clústers depende de lo que se estime como similar.

Como técnica de agrupación de casos, el análisis de conglomerados es similar al análisis discriminante planteado. Sin embargo, mientras que el análisis discriminante efectúa la clasificación tomando como referencia un criterio o variable dependiente (los grupos de clasificación), el análisis de conglomerados permite detectar el número óptimo de grupos y su composición únicamente a partir de la similitud existente entre los casos; además, el análisis de conglomerados no asume ninguna distribución específica para las variables.

El análisis discriminante, en cambio, es una técnica estadística que permite estudiar las diferencias entre dos o más grupos de

objetos con respecto a un conjunto de variables simultáneamente. Esta técnica analiza la capacidad de las variables para discriminar entre las diferencias de los grupos antes de que se calcule esa función. Si la discriminación residual, lo que falta por explicar, es muy pequeña, no es necesario derivar más funciones ya que su significado es irrelevante. El estadístico que permite comprobar esta situación es el estadístico Lambda de Wilks, y hace referencia a la parte no explicada por la función discriminante, y que también es debida a la diferencia entre los grupos. Los valores próximos a 0 indican una alta discriminación, las puntuaciones de los grupos están muy separadas y según se va incrementando el valor de Lambda hacia 1, la diferencia entre los grupos es cada vez menor. Con el estadístico M de Box se indica si las matrices de covarianza poblacionales son iguales, en este caso, interesa que sean distintas, esto significa que los dos grupos que vamos a predecir son distintos. Por último, la correlación canónica indica hasta qué punto existe relación entre pertenecer a un grupo y las variables introducidas, cuanto más grande sea este valor, mejor será la predicción.

Como técnica de agrupación de casos, el análisis de conglomerados es similar al análisis discriminante planteado. Sin embargo, mientras que el análisis discriminante efectúa la clasificación tomando como referencia un criterio o variable dependiente (los grupos de clasificación), el análisis de

conglomerados permite detectar el número óptimo de grupos y su composición únicamente a partir de la similitud existente entre los casos; además, el análisis de conglomerados no asume ninguna distribución específica para las variables.

En el presente trabajo de investigación se han establecido dos grupos de chicos y chicas adolescentes, aquellos que puntúan alto y los que puntúan bajo en las variables dependientes, violencia de pareja online y violencia de pareja offline. Estos dos grupos se han obtenido previamente mediante un análisis de conglomerados bietápicos. Así, se intentará predecir el grupo al que pertenece cada sujeto en la variable dependiente utilizando las puntuaciones del resto de las variables consideradas, individuales, familiares y escolares. Por tanto, utilizamos 8 variables: las dependientes dicotomizadas son: violencia de pareja online (e-violencia y control-e), violencia de pareja offline (violencia relacional, verbal-emocional y física). Las variables independientes son: soledad, dependencia, sexismo ambivalente (Sexismo Hostil paternalismo, diferenciación de género y sexualidad; Sexismo Benévolo paternalismo, diferenciación de género y sexualidad) estilo de comunicación agresivo, clima familiar (cohesión, expresividad y conflicto) y clima escolar (afiliación, implicación y ayuda del profesor).

Análisis de la violencia de pareja online.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de conglomerados para la Violencia de pareja online, en dos fases (bietápico) para ver la distribución de los casos en conglomerados, así como la calidad de éstos. Estos análisis son previos a realizar los análisis de K-medias, y se han realizado a partir de la muestra de casos de 15 años a 18 años.

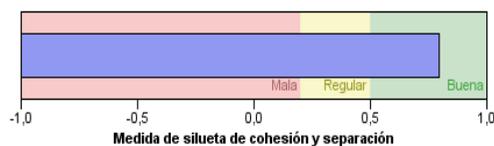
En la tabla 35 se observa primeramente el conglomerado uno, que recoge el 92.4% de la muestra a analizar, formado por 849 sujetos que manifiestan baja o ninguna violencia de pareja online, expresada fundamentalmente en e-violencia (1.19) y el control-emitado (1.02).

El conglomerado dos, que agrupa al 7.6% de los casos, está compuesto por 70 sujetos que presentan alta violencia de pareja online. La tendencia que apunta hacia un mayor caso de e-violencia se repite, un 2.48%, frente al 1.48% de control-emitado. Es decir, tanto en la baja violencia como en la violencia alta, se producen mayor e-violencia que control a través de Internet.

Resumen de modelo

Algoritmo	Bietápico
Entradas	3
Conglomerados	3

Calidad de conglomerado



Conglomerados

Importancia de entrada (predictor)

■ 1,0 ■ 0,8 ■ 0,6 ■ 0,4 ■ 0,2 ■ 0,0

Conglomerado	1	2
Etiqueta		
Descripción		
Tamaño	92,4% (849)	7,6% (70)
Entradas	e-Molencia 1,19	e-Molencia 2,48
	Control emitido (Control-E) 1,02	Control emitido (Control-E) 1,48

A partir del análisis de conglomerados bietápicos se presenta el análisis de *k-medias* para la violencia de pareja online. Los resultados apuntan a que la dimensión que más explican la Violencia de pareja online es: la e-violencia ($F_{917} = 1685.023$).

	Conglomerado		Error			
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	F	Sig.
Control emitido (Control-E)	7.527	1	.047	917	160.313	.000
e-Violencia	120.643	1	.072	917	1685.023	.000

Tabla 36. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la violencia de pareja online.

Posteriormente, para conocer la distribución por sexo se presentan los resultados de las tablas de contingencia de los conglomerados de violencia de pareja online.

En la tabla 37 se resume el procesamiento de los casos, mostrándose un total de 919 casos válidos para la violencia online del total de 1255 sujetos de la muestra de 15 a 18 años.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Conglomerados violencia pareja online y Sexo	919	73.2%	336	26.8%	1255	100.0%

Tabla 37. Resumen del procesamiento de los casos para la violencia de pareja online.

		Sexo		Total
		Chico	Chica	
Conglomerados violencia pareja online	No violencia pareja online	409	429	838
	Violencia pareja online	28	53	81
Total		437	482	919

Tabla 38. Tabla de contingencia de los Conglomerados de violencia pareja online y Sexo

En la tabla 38 se puede observar que se cuenta con una muestra de 47.55% (437) chicos y 52.45% (482) chicas para la violencia de pareja online. Dentro del grupo de los que ejercen baja o ninguna violencia el 93.6% (409) son chicos y el 89.0% (429) son chicas. En el grupo de los violentos con sus parejas en el contexto online el 6,41% de los chicos (28) ejercen violencia virtual frente al 11% de las chicas (53).

Una vez realizado el análisis de conglomerados bietápico y de K-medias, para hacer la distribución de la muestra en grupos, se pasa a los análisis discriminantes.

Análisis Discriminantes

Como se ha visto hasta ahora, se obtuvo dos grupos de adolescentes, los no violentos (o baja violencia) y los violentos (o alta violencia). Un Total de 838 sujetos no ejercen violencia online contra sus parejas o esta es muy baja (de 919 casos válidos), mientras que 70 sujetos manifiestan alta violencia de pareja online. Es decir, el 91.2% pertenece al grupo de los no violentos y un 8.8% al grupo de los violentos.

	Conglomerados		
	No violencia	violencia	Total
Violencia de pareja online	91.2%	8.8%	100%
Frecuencia	838	81	919

Tabla 39.Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para violencia de pareja online.

En la tabla 40 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\chi^2_{(15)} = 67.281$; $p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2 = .267$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	.929	67.281	15	.000	.267

Tabla 40. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la violencia de pareja online.

En la tabla 41 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Número inicial de casos	Función
	n
	1
No violencia pareja online	-.086
Violencia pareja online	.890

Tabla 41. Centroides de la función discriminante para cada grupo. Violencia de pareja online.

A continuación en la tabla 42 se presentan las variables para predecir la violencia de pareja online, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica.

Se encontró que cuanto mayor es la dependencia (a Internet y las RRSSV), mayor es la agresividad comunicativa.

También cabe señalar que cuanto mayor es el sexismo hostil y benévolo paternalista y diferenciación de género mayor es la probabilidad de estar en el grupo de los que ejercen violencia de pareja online. Esto mismo ocurre con el sexismo benévolo de sexualidad.

En cuanto al ámbito familiar, el conflicto en la familia está relacionado positivamente con la alta violencia de pareja online. En cambio, esta relación es inversa en el contexto escolar donde la alta afiliación en la escuela, y la percepción positiva de la ayuda del profesor, se relacionan con una mayor tendencia a estar en el grupo de los no violentos.

	Función 1
Dependencia	.681
Agresividad	.668
Sexismo Benévolo Paternalismo	.438
Conflicto	.362
Sexismo Benévolo Diferenciación de género	.359
Sexismo Benévolo Sexualidad	.311
Afiliación	-.254
Ayuda del profesor	-.217
Sexismo Hostil Paternalismo	.215
Sexismo Hostil Diferenciación de género	.202
Soledad	.174
Implicación	-.170

Tabla 42 .Matriz de estructura para la violencia de pareja online.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta la tabla 43. Los resultados de clasificación de los grupos de violencia de pareja online, predice el 71.5% de los casos. Así, pronostica correctamente a los chicos y chicas adolescentes “no violentos virtualmente” en un 71.8% y un 28.2% de los “adolescentes violentos virtualmente”

Tabla 43. Resultados de la clasificación de los grupos de violencia de pareja online.

		Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		No violencia de pareja	Violencia de pareja		
Original	Recuento	No violencia pareja online	602	236	838
		Violencia pareja online	26	55	81
		Casos desagrupados	272	64	336
%		No violencia pareja online	71.8	28.2	100.0
		Violencia pareja online	32.1	67.9	100.0
		Casos desagrupados	81.0	19.0	100.0

a. Clasificados correctamente el 78.0% de los casos agrupados originales.

Análisis de la violencia de pareja offline

Se presentan los resultados del análisis de conglomerados para la Violencia de pareja offline, en dos fases (bietápico) para ver la distribución de los casos en conglomerados, así como la calidad de éstos.

En la tabla 44 se observa en primer lugar el conglomerado tres, que recoge el 56.9% de la muestra analizada, formado por 580 sujetos que manifiestan baja o ninguna violencia de pareja offline, expresada fundamentalmente en violencia verbal-

emocional (1.23), y al mismo nivel en violencia relacional (1.01) y violencia física (1.01).

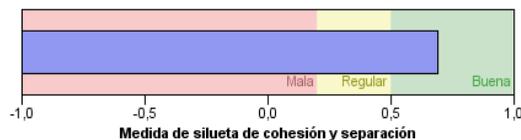
En el caso del conglomerado dos que reúne al 36.9% de la muestra, formado por 376 sujetos que muestran baja o ninguna violencia, se advierte una tendencia muy similar con valores altos sobre todo en violencia verbal-emocional (1.78), en segundo lugar esta vez la violencia relacional (1.23) y por último violencia física(1.09).

Por último el conglomerado uno, agrupa un 6.3% de la muestra compuesto por 64 sujetos que presentan alta violencia de pareja offline. En este caso la tendencia igualmente se repite, ya que las violencias que más se ejercen son: la violencia verbal-emocional (2.43), violencia relacional (1.91) y en último lugar la violencia física (1.65).

Resumen de modelo

Algoritmo	Bietápico
Entradas	4
Conglomerados	2

Calidad de conglomerado



Conglomerados

Importancia de entrada (predictor)
 ■ 1,0 ■ 0,8 ■ 0,6 ■ 0,4 ■ 0,2 ■ 0,0

Conglomerado	3	2	1
Etiqueta			
Descripción			
Tamaño	56,9% (580)	36,9% (376)	6,3% (64)
Entradas	Violencia verbal-emocional 1,23	Violencia verbal-emocional 1,78	Violencia verbal-emocional 2,43
	Violencia Relacional 1,01	Violencia Relacional 1,23	Violencia Relacional 1,91
	Violencia física 1,01	Violencia física 1,09	Violencia física 1,65

Tabla 44. Conglomerados bietápicos para la violencia de pareja offline.

A partir del análisis de conglomerados bietápicos se presenta el análisis de *k medias* para la violencia de pareja online. Los resultados apuntan a que la dimensión que más explican la Violencia de pareja offline es la violencia verbal-emocional ($F_{(1017)} = 1095.149$)

	Conglomerado		Error			
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl	F	Sig.
Violencia Relacional	19.749	2	.054	1017	366.665	.000
Violencia verbal-emocional	67.964	2	.062	1017	1095.149	.000
Violencia física	15.338	2	.039	1017	393.269	.000

Tabla 45. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la violencia de pareja offline.

Posteriormente, para conocer la distribución por sexo en cada uno de los conglomerados, se presentan los resultados de las tablas de contingencia de los conglomerados de violencia de pareja offline.

En la tabla 46 se resume el procesamiento de los casos, mostrándose un total de 1020 casos válidos para la violencia offline del total de 1255 sujetos de la muestra de sujetos de 15 a 18 años.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Conglomerados						
violencia pareja offline	1020	81.3%	235	18.7%	1255	100.0%
y Sexo						

Tabla 46. Resumen del procesamiento de los casos para la violencia de pareja offline.

		Sexo		Total
		Chico	Chica	
Conglomerados violencia pareja offline	Baja violencia pareja	380	350	730
	Moderada violencia pareja	104	162	266
	Alta violencia pareja	11	13	24
Total		495	525	1020

Tabla 47. Tabla de contingencia de los Conglomerados de violencia pareja offline y sexo

En la tabla 47 se puede observar que se cuenta con una muestra de 48.53% (495) chicos y 51.47% (525) chicas para la violencia de pareja offline. Dentro del grupo de los que ejercen baja o ninguna violencia el 76.8% (380) son chicos y el 66.7% (350) son chicas.

En el grupo de los que ejercen una violencia moderada el 21.01% corresponde al grupo de los chicos (104) y el 30.86% al grupo de las chicas (162).

Finalmente, en el grupo de los violentos con sus parejas en el contexto offline se encuentra un 2.2% de los chicos (11) ejercen alta violencia contra su pareja frente al 2.5% de las chicas (13).

Una vez realizado el análisis de conglomerados bietápico y de K-medias, para hacer la distribución de la muestra en grupos, se pasa a los análisis discriminantes.

Análisis Discriminantes

En relación a la violencia de pareja en el contexto no virtual, tal y como se observa en la tabla 48, a partir del análisis de conglomerados de *k-medias*, se obtuvo tres grupos de adolescentes, los no violentos o baja violencia, los que ejercen violencia moderada y los violentos o alta violencia. El 71.57%, un total de 730 (de 1020 casos válidos) sujetos no ejercen violencia contra sus parejas o esta es muy baja, el 26.08%, 266 sujetos manifiestan violencia de pareja moderada, mientras que el 2.35%, 24 sujetos pertenece al grupo de los violentos.

	Conglomerados		
	Baja violencia	Moderada	Alta violencia
Violencia de pareja offline	71.57	26.08	2.35
Frecuencia	730	266	24

Tabla 48. Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para violencia de pareja.

En la tabla 49 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\chi^2_{(15)} = 44.850$; $p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2 = .242$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	.942	44.850	15	.000	.242

Tabla 49. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la violencia de pareja offline.

En la tabla 50 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Número inicial de casos	Función
No violencia pareja offline	-0.045
Violencia pareja offline	1.372

Tabla 50. Centroides de la función discriminante para cada grupo para la violencia de pareja offline.

A continuación en la tabla 51 se presentan las variables para predecir la violencia de pareja offline, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica. Se encontró que cuanto mayor es la agresividad comunicativa y la dependencia (a Internet y las redes sociales) mayor es la posibilidad de ejercer violencia contra tu pareja.

El conflicto en la familia también es un factor importante para predecir la violencia en las relaciones de pareja así como el sexismo hostil diferenciador de género, el sexismo con componentes de sexualidad y el sexismo hostil y benévolo paternalista.

Además, cuanto mayor es el sentimiento de soledad, mayor es la probabilidad de estar en el grupo de los violentos.

En cambio, son factores de protección la cohesión familiar y la escuela, puesto que existe una mayor tendencia de estar en el grupo de los no violentos o los que ejercen baja violencia de pareja offline cuando hay una buena afiliación escolar y cuando se percibe la ayuda del profesor.

	Función
	1
Agresividad	.883
Dependencia	.485
Conflicto	.393
Afiliación	-.372
Sexismo Hostil	
Diferenciación de género	.330
Soledad	.268
Sexismo Benévolo	
Paternalismo	.245
Sexismo Hostil	
Sexualidad	.229
Sexismo Hostil	
Paternalismo	.202
Cohesión	-.201
Ayuda del profesor	-.157

Tabla 51.Matriz de estructura para la violencia de pareja offline.

Como en la violencia de pareja online, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta la tabla 52. Los resultados de clasificación de los grupos de violencia de pareja offline, predice el 78% de los casos. Así, pronostica correctamente a los chicos y chicas adolescentes “no violentos” en un 78.1% y un 25% de los “adolescentes violentos”.

Tabla 52. Resultados de la clasificación de los grupos de violencia de pareja offline.

		Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		No violencia de pareja	Violencia de pareja		
Original	Recuento	No violencia de pareja	570	160	730
		Violencia de pareja	6	18	24
		Casos desagrupados	336	165	501
	%	No violencia de pareja	78.1	21.9	100.0
		Violencia de pareja	25.0	75.0	100.0
		Casos desagrupados	67.1	32.9	100.0

a. Clasificados correctamente el 78.0% de los casos agrupados

Análisis de la victimización de pareja online.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de conglomerados para la Victimización de pareja online, en dos fases (bietápico) para ver la distribución de los casos en conglomerados, así como la calidad de éstos. Estos análisis son previos a realizar los análisis de K-medias, y se han realizado a partir de la muestra de casos de 15 años a 18 años.

En la tabla 53 se observa en primer lugar el conglomerado uno, que recoge el 84.1% de la muestra a analizar, formado por 775

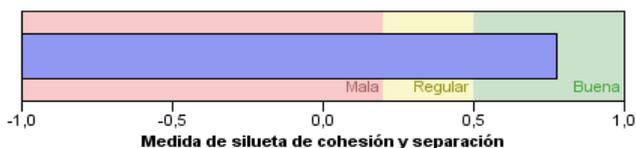
sujetos que manifiestan baja o ninguna victimización de pareja online, expresada fundamentalmente en e-victimización (1.14) y el control-recibido (1.01).

El conglomerado dos, que agrupa al 15.9% de los casos, formado por 147 sujetos que presentan alta victimización de pareja online. En este caso la tendencia que apunta hacia un mayor caso de e-victimización se repite, un 2.05%, frente al 1.37% de control-recibido. Es decir, tanto en la baja victimización como en la alta victimización, chicos y chicas son más e-victimizados que controlados a través de Internet.

Resumen de modelo

Algoritmo	Bietápico
Entradas	3
Conglomerados	3

Calidad de conglomerado



Conglomerados

Importancia de entrada (predictor)



Conglomerado	1	2
Etiqueta		
Descripción		
Tamaño	84,1% (775)	15,9% (147)
Entradas	e-Victimización 1,14	e-Victimización 2,05
	Control recibido (Control-R) 1,01	Control recibido (Control-R) 1,37

Tabla 53. Conglomerados bietápicos para la victimización de pareja

A partir del análisis de conglomerados bietápicos se presenta el análisis de *k-medias* para la victimización de pareja online. Los resultados apuntan a que la dimensión que más explican la Victimización de pareja online es: la e-victimización ($F_{(920)} = 1942.217$).

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Control recibido (Control-R)	10.092	1	.051	920	199.771	.000
e-Victimización	120.538	1	.062	920	1942.217	.000

Tabla 54. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la victimización de pareja online.

Posteriormente, para conocer la distribución por sexo en cada uno de los conglomerados, se presentan los resultados de las tablas de contingencia de los conglomerados de victimización de pareja online.

En la tabla 55 se resume el procesamiento de los casos, mostrándose un total de 922 casos válidos para la victimización online del total de 1255 sujetos de la muestra de sujetos de 15 a 18 años.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Conglomerados victimización pareja online y Sexo	922	73.5%	333	26.5%	1255	100.0%

Tabla 55. Resumen del procesamiento de los casos para la victimización de pareja online.

En la tabla 56 se puede observar que se cuenta con una muestra de 47.62% (439) chicos y 52.38% (483) chicas para la victimización de pareja online. Dentro del grupo de los que están poco o nada victimizados el 87.01% (382) son chicos y el 87.99% (425) son chicas.

Del grupo de los victimizados virtualmente el 12.98% corresponde al grupo de los chicos (57) y el 12.01% al grupo de las chicas (58).

		Sexo		Total
		Chico	Chica	
Conglomerados victimización pareja online	No victimización online	382	425	807
	Victimización online	57	58	115
Total		439	483	922

Tabla 56. Tabla de contingencia de los Conglomerados de victimización pareja online y sexo.

Una vez realizado el análisis de conglomerados bietápico y de K-medias, para hacer la distribución de la muestra en grupos, se pasa a los análisis discriminantes.

Análisis Discriminantes

Sobre la victimización de pareja online, a partir del análisis de conglomerados de *k medias*, se obtuvo también dos grupos de adolescentes, los no victimizados (o baja victimización) y los victimizados (o alta victimización). Un Total de 807 sujetos no son victimizados por sus parejas en el contexto online o esta victimización es muy baja, mientras que 115 sujetos manifiestan una alta victimización de pareja. Es decir, el 87.5% pertenece al grupo de los chicos y chicas no victimizados y un 12.5% al grupo de los victimizados virtualmente.

	Conglomerados	
	no victimización	victimización
Victimización de pareja online	87.5%	12.5%
Frecuencia	807	115

Tabla 57. Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para victimización de pareja online.

En la tabla 58 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\chi^2_{(15)} = 53.094$; $p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2 = .238$), lo que

expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	.943	44.850	15	.000	.238

Tabla 58. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la victimización de pareja online.

En la tabla 50 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

Número inicial de casos	Función
No victimización pareja online	1
Victimización pareja online	-.092
	.648

Tabla 59. Centroides de la función discriminante para cada grupo para la victimización de pareja online.

A continuación en la tabla 60 se presentan las variables para predecir la victimización de pareja online, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica.

Se encontró que cuanto mayor es la agresividad comunicativa y la dependencia (a Internet y las redes sociales) curiosamente, mayor es la posibilidad de ser victimizado/a virtualmente.

El sexismo tanto hostil como benévolo, paternalista, diferenciador de género y sexualidad también son predictores de la victimización online. Al igual que cuando existe conflicto familiar, mayor es la probabilidad de estar en el grupo de los victimizados. Esto ocurre también cuanto mayor es el sentimiento de soledad.

En cambio, esta relación es inversa en cuanto a la afiliación y la implicación en la escuela y la percepción de ayuda del profesor, con una mayor tendencia a estar en el grupo de los no victimizados virtualmente.

	Función
	1
Agresividad	.769
Dependencia	.609
Afiliación	-.476
Sexismo Hostil Diferenciación de género	.427
Sexismo Benévolo Paternalismo	.403
Implicación	-.359
Ayuda del profesor	-.341
Sexismo Hostil Sexualidad	.335
Conflicto	.321
Sexismo Benévolo Diferenciación de género	.306
Sexismo Hostil Paternalismo	.291
Sexismo Benévolo Sexualidad	.229
Soledad	.178

Tabla 60. Matriz de correlaciones para la victimización de pareja online.

Posteriormente, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta la tabla 61. Los resultados de clasificación de los grupos de victimización de pareja online, predice el 65.5% de los casos. Así, pronostica correctamente a los chicos y chicas adolescentes “no victimizados virtualmente” en un 66.5% y un 40.9% de los “adolescentes victimizados virtualmente”

Tabla 61. Resultados de la clasificación de los grupos de victimización de pareja online.

		Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		No victimización pareja online	victimización pareja online		
Original	No victimización pareja online	537	270	807	
	Recuento	Victimización pareja online	47	68	115
	Casos desagrupados	253	80	333	
	%	No victimización pareja online	66.5	33.5	100.0
	Victimización pareja online	40.9	59.1	100.0	
	Casos desagrupados	76.0	24.0	100.0	

a. Clasificados correctamente el 65.5% de los casos agrupados originales.

Análisis de la victimización de pareja offline.

Se presentan los resultados del análisis de conglomerados para la victimización de pareja offline, en dos fases (bietápico) para ver la distribución de los casos en conglomerados, así como la calidad de éstos. Estos análisis son previos a realizar los análisis de K-medias, y se han realizado a partir de la muestra de casos de 15 años a 18 años.

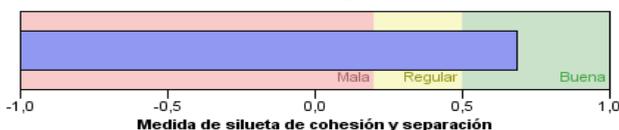
En la tabla 62 se observa en primer lugar el conglomerado dos, que recoge el 83.1% de la muestra analizada, formado por 848 sujetos que manifiestan baja o ninguna victimización de pareja offline, expresada fundamentalmente en victimización verbal-emocional (1.35), victimización relacional (1.08) y la victimización física (1.02).

En el caso del conglomerado número uno, que aglutina al 16.9% de la muestra, está formado por 172 sujetos que muestran baja o ninguna victimización de pareja offline. En este conglomerado, se dibuja una tendencia muy similar al conglomerado dos, con los valores más altos en victimización verbal-emocional (2.23), y más bajos en victimización relacional (1.84) y victimización física (1.33). Es decir, tanto en la baja victimización como en la alta victimización offline, existe mayor victimización verbal y emocionalmente que victimización relacional o física.

Resumen de modelo

Algoritmo	Bietápico
Entradas	4
Conglomerados	3

Calidad de conglomerado



Conglomerados

Importancia de entrada (predictor)

1,0
 0,8
 0,6
 0,4
 0,2
 0,0

Conglomerado	2	1
Etiqueta		
Descripción		
Tamaño	83,1% (848)	16,9% (172)
Entradas	Victimización verbal-emocional 1,35	Victimización verbal-emocional 2,23
	Victimización Relacional 1,08	Victimización Relacional 1,84
	Victimización física 1,02	Victimización física 1,33

Tabla 62. Conglomerados bietápicos para la victimización de pareja offline.

A partir del análisis de conglomerados bietápicos se presenta el análisis de *k-medias* para la victimización de pareja offline. Los resultados apuntan a que la dimensión que más explican la Victimización de pareja offline es: la victimización verbal-emocional ($F_{(1018)} = 1076.507$).

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Victimización Relacional	84.408	1	.093	1018	909.658	.000
Victimización verbal-emocional	118.563	1	.110	1018	1076.507	.000
Victimización física	9.920	1	.063	1018	157.260	.000

Tabla 63. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la victimización de pareja offline.

Posteriormente, para conocer la distribución por sexo en cada uno de los conglomerados, se presentan los resultados de las tablas de contingencia de los conglomerados de victimización de pareja offline.

En la tabla 64 se resume el procesamiento de los casos, mostrándose un total de 1020 casos válidos para la victimización offline del total de 1255 sujetos de la muestra de sujetos de 15 a 18 años.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Conglomerados						
victimización pareja offline y Sexo	1020	81.3%	235	18.7%	1255	100.0%

Tabla 64. Resumen del procesamiento de los casos para la victimización de pareja offline.

En la tabla 65 se puede observar que se cuenta con una muestra de 48.53% (495) chicos y 51.47% (525) chicas para la victimización de pareja offline. Dentro del grupo de los que están poco o nada victimizados el 86.06% (426) son chicos y el 84.57% (444) son chicas.

Del grupo de los victimizados por su pareja el 13.94% corresponde al grupo de los chicos (69) y el 15.43% al grupo de las chicas (81).

		Sexo		Total
		Chico	Chica	
Conglomerados	No victimización offline	426	444	870
victimización pareja offline	Victimización offline	69	81	150
Total		495	525	1020

Tabla 65. Tabla de contingencia de los Conglomerados de victimización pareja offline y sexo.

Una vez realizado el análisis de conglomerados bietápico y de K-medias, para hacer la distribución de la muestra en grupos, se pasa a los análisis discriminantes.

Análisis Discriminante

En lo que respecta a la victimización de pareja offline, tal y como se observa en la tabla 66, a partir del análisis de conglomerados de *k-medias*, se obtuvo también dos grupos de adolescentes, los no victimizados (o baja victimización) y los victimizados (o alta victimización). Un Total de 870 (de 1020 casos válidos) sujetos no son victimizados por sus parejas en el contexto online o esta es muy baja, mientras que 150 sujetos manifiestan una alta victimización de pareja. Es decir, el 85.3% pertenece al grupo de los chicos y chicas no victimizados y un 14.7% al grupo de los victimizados.

	Conglomerados	
	Baja victimización	Alta victimización
Victimización de pareja offline	85.3%	14.7%
Frecuencia	870	150

Tabla 66. Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para

En la tabla 67 se observa que el coeficiente de Lambda de Wilks resulta significativo ($\chi^2_{(26)} = 77.427$; $p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes. El coeficiente de correlación canónica es bajo ($\eta^2 = .272$), lo que expresa que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Correlación canónica
1	.926	77.427	15	.000	.272

Tabla 67. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la victimización de pareja offline.

En la tabla 68 se muestran los centroides de la función discriminante para cada grupo separándolos adecuadamente.

	Función
Número inicial de casos	1
No victimización pareja offline	-.117
Victimización pareja offline	.679

Tabla 68. Centroides de la función discriminante para cada grupo para la victimización de pareja offline.

A continuación en la tabla 69 se presentan las variables para predecir la victimización de pareja offline, con puntuaciones en las variables independientes mayores a .20 en la correlación canónica.

Se encontró que cuanto mayor es la agresividad comunicativa y el conflicto familiar, mayor es la victimización en la pareja. Además, la dependencia (a Internet y las redes sociales), también es un factor de riesgo junto con un alto sentimiento de soledad.

En cuanto al sexismo hostil y benévolo, tanto el paternalista como el diferenciador de género y el de sexualidad contribuyen a estar en el grupo de los victimizados.

En cambio, son factores de protección ante la victimización de pareja la cohesión y la expresividad familiar, junto con la afiliación y la ayuda del profesor en la escuela, con una mayor tendencia a estar en el grupo de los no victimizados.

	Función
	1
Agresividad	.660
Conflicto	.616
Dependencia	.480
Soledad	.465
Sexismo Hostil	.464
Diferenciación de género	.464
Cohesión	-.405
Sexismo Benévolo	.396
Paternalismo	.396
Afiliación	-.342
Sexismo Hostil	.336
Sexualidad	.336
Sexismo Benévolo	.309
Diferenciación de género	.309
Ayuda del profesor	-.283
Sexismo Hostil	.215
Paternalismo	.215
Sexismo Benévolo	.208
Sexualidad	.208
Expresividad	-.205
Implicación	-.166

Tabla 69. Matriz correlaciones para la victimización de pareja offline.

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción de la función se presenta la tabla 70. Los resultados de clasificación de los grupos de victimización de pareja offline, predice el 68% de los casos. Así, pronostica correctamente a los chicos y chicas adolescentes no victimizados en un 68.3% y un 33.3% a los adolescentes victimizados por sus parejas.

Tabla 70. Resultados de la clasificación de los grupos de victimización de pareja offline.

		Grupo de pertenencia pronosticado		Total	
		No victimización pareja offline	victimización pareja offline		
Original	Recuento	No victimización de pareja	594	276	870
		Victimización de pareja	50	100	150
		Casos desagrupados	188	47	235
	%	No victimización de pareja	68.3	31.7	100.0
		Victimización de pareja	33.3	66.7	100.0
		Casos desagrupados	80.0	20.0	100.0

a. Clasificados correctamente el 68.0% de los casos agrupados

Tabla resumen de los Discriminantes para la violencia de pareja online-offline y la victimización de pareja online-offline

En la siguiente tabla se puede observar las principales variables individuales, familiares y escolares analizadas y su relación con la violencia de pareja online, la violencia de pareja offline y la victimización.

Violencia online	Violencia offline	Victimización online	Victimización offline
Dependencia	Comunicación agresiva	Comunicación agresiva	Comunicación agresiva
Comunicación agresiva	Dependencia	Dependencia	Conflicto familiar
Sexismo benévolo paternalismo	Conflicto familiar	Afiliación escolar	Dependencia
Conflicto familiar	Afiliación escolar	Sexismo hostil diferenciación de género	Soledad
Sexismo benévolo diferenciación de género	Sexismo hostil diferenciación de género	Sexismo benévolo paternalismo	Sexismo hostil diferenciación de género
Afiliación escolar	Soledad	Implicación escolar	Cohesión familiar

Tabla 71. Resumen de los Discriminantes para la violencia de pareja online-offline y la victimización de pareja online-offline.

5.1.3. Análisis Univariado y Multivariado de la varianza: ANOVAS y MANOVAS para la violencia y la victimización de pareja online y offline en función del sexo.

En la presente investigación, se han desarrollado MANOVAS con pruebas post-hoc Bonferroni en función del género. Debido a las diferencias en el tamaño de los grupos, en el análisis de varianza se utilizaron estimadores robustos para dar cuenta del incumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas (Brown-Forsythe, Welch). A continuación se presentan los resultados obtenidos. Se procedió a analizar previamente la conducta violenta y la victimización online y después la violencia y victimización offline para posteriormente realizar un análisis comparativo de los mismos.

A partir del análisis de conglomerados de K-medias, se obtuvo dos grupos de adolescentes, los no violentos y los violentos para la violencia de pareja online, los que ejercen alta, moderada y baja violencia de pareja offline y los victimizados y no victimizados para la victimización de pareja online y offline.

Diferencias significativas para la violencia de pareja online.

Como se aprecia en la tabla 72, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo para los conglomerados de violencia de pareja online (Wilks = 5.238; $p < .000$) el sexo (Wilks = 3.384; $p < .001$).

Tabla 72. MANOVA para la violencia de pareja online y el sexo.

Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado
Violencia y no violencia de pareja online	Lambda de Wilks	.956	5.238 ^b	8.000	908.000	.000	.044
Sexo	Lambda de Wilks	.971	3.384 ^b	8.000	908.000	.001	.029

b. Estadístico exacto.

Así pues, al realizar el análisis multivariado MANOVA, se observa en la tabla 73 que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes por violencia y no violencia de pareja online, en cuanto al Conflicto familiar ($F_{5.238} = 6.571$; $p < .011$; tamaño del efecto $\eta^2 = .007$ la Afiliación escolar ($F_{5.238} = 5.491$; $p < .018$; tamaño del efecto $\eta^2 = .006$), la Ayuda del profesor ($F_{5.238} = 5.029$; $p <$

.025; tamaño del efecto $\eta^2 = .005$) y la Dependencia ($F_{5.238} = 30.723$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .032$).

Las diferencias estadísticamente significativas para el sexo en cuanto a la Soledad ($F_{3.384} = 5.776$; $p < .016$; tamaño del efecto $\eta^2 = .005$), la Ayuda del profesor ($F_{3.384} = 4.041$; $p < .045$; tamaño del efecto $\eta^2 = .003$) y la Dependencia ($F_{3.384} = 15.264$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .012$).

Origen	Variable dependiente	Suma de c. tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al c.
Violencia y no violencia de pareja online	Conflicto	.245	1	.245	6.571	.011	.007
	Afiliación	.186	1	.186	5.491	.018	.006
	Ayuda del Profesor	.238	1	.238	5.029	.025	.005
	Dependencia	5.832	1	5.832	30.723	.000	.032
	Soledad	1.012	1	1.012	5.776	.016	.005
Sexo	Ayuda del Profesor	.195	1	.195	4.041	.045	.003
	Dependencia	2.690	1	2.690	15.264	.000	.012

Tabla 73. MANOVA prueba de los efectos inter-sujetos para la violencia de pareja online, el sexo y las variables psicosociales.

En la tabla 74 se puede apreciar el sentido de estas diferencias significativas. En relación a violencia de pareja online, los sujetos violentos presenta una media mayor que los no violentos

en cuanto a conflicto familiar y dependencia (Internet y Redes Sociales).

En cambio, los sujetos no violentos, se presentan con una media mayor en la Afiliación escolar y la percepción de ayuda del profesor.

	No violencia pareja online		Violencia parejas online	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Conflicto	1.35	.191	1.41	.215
Afiliación	1.72	.184	1.67	.187
Ayuda del profesor	1.60	.219	1.53	.209
Dependencia	1.82	.431	2.12	.507

Tabla 74. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según violencia de pareja online.

En relación al sexo, en la tabla 75 se puede apreciar cómo se distribuyen las medias de las variables significativas. En este caso, las chicas tienen medias más elevadas en Soledad, Ayuda del profesor y Dependencia que ellos.

	Chico		Chica	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Soledad	1.85	.405	1,91	.432
Ayuda del profesor	1.58	.233	1,61	.205
Dependencia	1.79	.405	1,88	.434

Tabla 75. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según sexo.

Diferencias significativas para la violencia de pareja offline.

Como se aprecia en la tabla 76, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo para los conglomerados de violencia de pareja offline (Wilks = 5.942; $p < .001$) y para el sexo (Wilks = 2.259; $p < .021$).

Tabla 76. MANOVA para la violencia de pareja offline y el sexo.

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado	
Violencia y no violencia de pareja offline	Lambda de Wilks	.912	5.942 ^b	16.000	2014.000	.000	.045
Sexo	Lambda de Wilks	.982	2.259 ^b	8.000	1007.000	.021	.018

b. Estadístico exacto.

En la tabla 77 se contemplan las pruebas significativas de los efectos inter-sujetos de los análisis multivariados. Se observa que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes por violencia de pareja offline, en cuanto a la Soledad ($F_{5.942} = 6.346$; $p < .002$; tamaño del efecto $\eta^2 = .012$). En los tres factores del Clima familiar, Cohesión familiar ($F_{5.942} = 11.198$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .022$), Expresividad ($F_{5.942} = 4.856$; $p < .008$; tamaño del efecto $\eta^2 = .009$) y Conflicto ($F_{5.942} = 17.263$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .033$). Además de la Afiliación escolar ($F_{5.942} = 6.015$; $p < .003$; tamaño del efecto $\eta^2 = .012$) y Dependencia ($F_{5.942} = 29.905$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .056$).

Y las diferencias estadísticamente significativas para el sexo en cuanto a la Soledad ($F_{2.259} = 5.776$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .005$), la Ayuda del profesor ($F_{2.259} = 4.041$; $p < .003$) y la Dependencia ($F_{2.259} = 15.264$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .012$).

Origen	Variable dependiente	Suma de c. tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al c.
Violencia y no violencia de pareja offline	Soledad	2.282	2	1.141	6.346	.002	.012
	Cohesión	1.109	2	.554	11.198	.000	.022
	Expresividad	.427	2	.213	4.856	.008	.009
	Conflicto	1.265	2	.632	17.263	.000	.033
	Afiliación	.401	2	.201	6.015	.003	.012
	Dependencia	10.819	2	5.409	29.905	.000	.056
Sexo	Soledad	1.012	1	1.012	5.776	.016	.005
	Ayuda del profesor	.195	1	.195	4.041	.045	.003
	Dependencia	2.690	1	2.690	15.264	.000	.012

Tabla 77. MANOVA. Prueba de los efectos inter-sujetos para la violencia de pareja offline, el sexo y las variables psicosociales.

En la tabla 78 se puede apreciar el sentido de estas diferencias significativas. En relación a violencia de pareja offline, los sujetos con baja violencia presenta una media mayor que los de violencia moderada y alta violencia en cuanto a Cohesión y Expresividad familiar, además de en Afiliación escolar. En cambio, presentan las medias más bajas en Soledad, Conflicto familiar y Dependencia.

Los sujetos que ejercen una violencia de pareja moderada presentan medias más bajas que los sujetos de alta violencia en Soledad, Conflicto y Dependencia, y medias más altas que los sujetos que ejercen baja o ninguna violencia en Cohesión, Expresividad y Afiliación.

Por último los sujetos que ejercen Alta violencia tienen las medias más elevadas en Soledad, Conflicto y Dependencia y las medias más bajas en Cohesión y Expresividad familiar y en Afiliación escolar, en comparación con los grupo de baja violencia y violencia moderada.

	Baja violencia pareja offline		Moderada violencia pareja offline		Alta Violencia parejas offline	
	Media	D.T	Media	D.T	Media	D.T
Soledad	1.84	.426	1.93	.417	2.01	.455
Cohesión	1.80	.216	1.71	.238	1.73	.234
Expres.	1.60	.209	1.55	.212	1.60	.208
Conflicto	1.33	.184	1.41	.207	1.44	.227
Afiliación	1.73	.184	1.70	.179	1.63	.188
Depend.	1.77	.408	2.02	.477	2.10	.376

Tabla 78. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según violencia de pareja offline.

En relación al sexo, en la tabla 79 se puede apreciar cómo se distribuyen las medias de las variables significativas. En este caso, las chicas poseen medias más elevadas tanto en Soledad y Dependencia como en la percepción de Ayuda del profesor que los chicos.

	Chico		Chica	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Soledad	1.85	.405	1.91	.432
Ayuda del profesor	1.58	.233	1.61	.205
Dependencia	1.79	.405	1.88	.434

Tabla 79. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según sexo en la violencia de pareja offline.

Diferencias significativas para la victimización de pareja online.

Como se aprecia en la tabla 80, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo para los conglomerados de victimización de pareja online (Wilks = 4,797; $p < .001$) y para el sexo (Wilks = 7,727; $p < .001$).

Tabla 80. MANOVA para la victimización de pareja online y el sexo.

Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.	Eta al cuadrado
Victimización y no victimización de pareja online	Lambda de Wilks	.955	4.797 ^b	9.000	910.000	.000	.045
Sexo	Lambda de Wilks	.929	7.727 ^b	9.000	910.000	.000	.071

b. estadístico exacto.

Y en la tabla 81 se contemplan las pruebas significativas de los efectos inter-sujetos de los análisis multivariados. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes por victimización de pareja online, en cuanto al Conflicto familiar ($F_{4.797} = 5.658$; $p < .018$; tamaño del efecto $\eta^2 = .006$). En los tres factores del Clima escolar, Implicación ($F_{4.797} = 7.118$; $p < .008$; tamaño del efecto $\eta^2 = .008$), Afiliación ($F_{4.797} = 12.733$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .014$) y la Ayuda del profesor ($F_{4.797} = 6.341$; $p < .012$; tamaño del efecto $\eta^2 = .007$). Además de en Dependencia ($F_{4.797} = 21,406$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .023$) y en Sexismo Hostil diferenciación de género ($F_{4.797} = 10.107$; $p < .002$; tamaño del efecto $\eta^2 = .011$).

Las diferencias estadísticamente significativas para el sexo son en cuanto a la Soledad ($F_{7.727} = 5.776$; $p < .016$; tamaño del efecto $\eta^2 = .005$), la Ayuda del profesor ($F_{7.727} = 4.041$; $p < .045$; tamaño del efecto $\eta^2 = .003$), la Dependencia ($F_{7.727} = 15.264$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .012$) y el Sexismo hostil diferenciador de género ($F_{7.727} = 134.007$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .097$).

Origen	Variable dependiente	Suma de c. tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al c.
Victimización y no victimización de pareja online	Conflicto	.210	1	.210	5.658	.018	.006
	Implicación	.335	1	.335	7.118	.008	.008
	Afiliación	.426	1	.426	12.733	.000	.014
	Ayuda del profesor	.300	1	.300	6.341	.012	.007
	Dependencia	4.092	1	4.092	21,406	.000	.023
Sexo	Sexismo hostil D.G	12.286	1	12.286	10.107	.002	.011
	Soledad	1.012	1	1.012	5.776	.016	.005
	Ayuda del profesor	.195	1	.195	4.041	.045	.003
	Dependencia	2.690	1	2.690	15.264	.000	.012
	Sexismo hostil D.G	148.219	1	148.219	134.007	.000	.097

Tabla 81. MANOVA. Prueba de los efectos inter-sujetos para la victimización de pareja online, el sexo y las variables psicosociales.

En la tabla 82 se puede apreciar el sentido de estas diferencias significativas. En relación a victimización de pareja online, los sujetos más victimizados presentan medias más elevadas en Conflicto familiar, Dependencia a Internet y Sexismo hostil y las medias más bajas en Implicación y Afiliación escolar y en la percepción de ayuda del profesor.

En cambio, en los sujetos no victimizados se observan medias más bajas que los victimizados en Conflicto familiar, Dependencia y Sexismo hostil diferenciador de género.

	Victimización de pareja online		No Victimización parejas online	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Conflicto	1.39	.212	1.35	.190
Implicación	1.41	.205	1.47	.218
Afiliación	1.66	.182	1.72	.183
Ayuda del profesor	1.53	.219	1.58	.218
Dependencia	2.02	.503	1.82	.431
Sexismo hostil D.G	4.13	1.132	3.76	1.171

Tabla 82. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según victimización pareja online.

En relación al sexo, en la tabla 83 se puede apreciar cómo se distribuyen las medias de las variables significativas. En este caso, las chicas muestran medias más elevadas que los chicos en Soledad, Ayuda del profesor y Dependencia a Internet y más bajas que ellos en Sexismo hostil diferenciador de género.

	Chico		Chica	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Soledad	1.85	.405	1.91	.432
Ayuda del profesor	1.58	.233	1.61	.205
Dependencia	1.79	.405	1.88	.434
Sexismo hostil	4.15	1.035	3.46	1.068
D.G				

Tabla 83. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas para el sexo y las variables psicosociales en la victimización de pareja online.

Diferencias significativas para la victimización de pareja offline.

Como se aprecia en la tabla 84, el contraste multivariado MANOVA ha resultado significativo para los conglomerados de victimización de pareja offline (Wilks = 6.687; $p < .001$), para el sexo (Wilks = 4.622; $p < .001$) y para el conglomerado de victimización de pareja offline y sexo (Wilks = 2.041; $p < .039$).

Tabla 84. MANOVA para la victimización de pareja offline y el sexo.

Efecto		Valor	F	GI de la hipótesis	GI del error	Sig.
Victimización y no victimización de pareja offline	Lambda de Wilks	.950	6,687 ^b	8.000	1009.000	.000
Sexo	Lambda de Wilks	.965	4,622 ^b	8.000	1009.000	.000
Victimización y no victimización de pareja offline y sexo	Lambda de Wilks	.984	2,041 ^b	8.000	1009.000	.039

b. Estadístico exacto.

En la tabla 85 se contemplan las pruebas significativas de los efectos inter-sujetos de los análisis multivariados. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes por victimización de pareja offline, en cuanto a la Soledad ($F_{6,687} = 17.515$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .017$), a la Cohesión ($F_{6,687} = 13.325$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .013$) y el Conflicto familiar ($F_{6,687} = 30.782$; $p < .029$), a la Afiliación ($F_{6,687} = 9.495$; $p < .002$; tamaño del efecto $\eta^2 = .009$), a la Ayuda del profesor ($F_{6,687} = 6.490$; $p < .011$, tamaño del efecto $\eta^2 = .006$), la Dependencia ($F_{6,687} = 18.709$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .018$) y el Sexismo hostil diferenciador de género ($F_{6,687} = 17.458$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .017$).

Las diferencias estadísticamente significativas para el sexo en cuanto a la Soledad ($F_{4,622} = 5.776$; $p < .016$; tamaño del efecto

$\eta^2 = .026$), la Ayuda del profesor ($F_{4,622} = 4.041$; $p < .045$; tamaño del efecto $\eta^2 = .003$), la Dependencia ($F_{4,622} = 15.264$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .012$) y el Sexismo Hostil Diferenciador de Género ($F_{4,622} = 134.007$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .097$)

Las diferencias estadísticamente significativas para el grupo de victimización de pareja offline y sexo en cuanto a la Soledad ($F_{2,041} = 7.499$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .022$), la Cohesión ($F_{2,041} = 7.245$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .021$) y el Conflicto familiar ($F_{2,041} = 10.972$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .031$), los tres factores del clima escolar, Implicación ($F_{2,041} = 2.609$; $p < .046$; tamaño del efecto $\eta^2 = .008$), Afiliación ($F_{2,041} = 3.321$; $p < .019$; tamaño del efecto $\eta^2 = .010$) y Ayuda del profesor ($F_{2,041} = 3.883$; $p < .009$; tamaño del efecto $\eta^2 = .011$) y la Dependencia ($F_{2,041} = 10.916$; $p < .001$; tamaño del efecto $\eta^2 = .031$).

Origen	Variable dependiente	Suma de c. tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al C.
Victimización y no victimización de pareja offline	Soledad	3.165	1	3.165	17.515	.000	.017
	Cohesión	.675	1	.675	13.325	.000	.013
	Conflicto	1.129	1	1.129	30.782	.000	.029
	Afiliación	.317	1	.317	9.495	.002	.009
	Ayuda del profesor	.312	1	.312	6.490	.011	.006
	Dependencia	3.561	1	3.561	18.709	.000	.018
	Sexismo Hostil DG	22.871	1	22.871	17.458	.000	.017
Sexo	Soledad	1.012	1	1.012	5.776	.016	.005
	Ayuda del profesor	.195	1	.195	4.041	.045	.003
	Dependencia	2.690	1	2.690	15.264	.000	.012
	Sexismo Hostil DG	148.219	1	148.219	134.007	.000	.097
Victimización de pareja offline y sexo	Soledad	4.053	3	1.351	7.499	.000	.022
	Cohesión	1.094	3	.365	7.245	.000	.021
	Conflicto	1.207	3	.402	10.972	.000	.031
	Implicación	.370	3	.123	2.679	.046	.008
	Afiliación	.333	3	.111	3.321	.019	.010
	Ayuda del profesor	.558	3	.186	3.883	.009	.011
	Dependencia	6.161	3	2.054	10.916	.000	.031

Tabla 86. MANOVA. Prueba de los efectos inter-sujetos para la victimización de pareja offline, el sexo y las variables psicosociales.

En la tabla 87 se puede apreciar el sentido de estas diferencias significativas. En relación a victimización de pareja offline, los sujetos con una alta victimización, poseen medias más elevadas que los no victimizados en Soledad, Conflicto familiar, Dependencia a Internet y Sexismo. Y medias más bajas en Cohesión familiar, Afiliación y Ayuda del profesor también en relación a los sujetos no victimizados por sus parejas.

Consecuentemente, los sujetos no victimizados tienen puntuaciones mayores en Cohesión, Afiliación y percepción de Ayuda del profesor y menores que los victimizados en Soledad, Conflicto familiar, Dependencia y Sexismo.

	Victimización de pareja offline		No Victimización parejas offline	
	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Soledad	2.01	.445	1.85	.422
Cohesión	1.70	.258	1.78	.219
Conflicto	1.44	.224	1.35	.186
Afiliación	1.67	.182	1.72	.183
Ayuda del profesor	1.54	.234	1.58	.217
Dependencia	1.99	.473	1.82	.429
Sexismo Hostil DG	4.17	1.013	3.75	1.166

Tabla 87. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según victimización de pareja offline.

En relación al sexo, en la tabla 88 se puede apreciar cómo se distribuyen las medias de las variables significativas. En este caso, las chicas presentan puntuaciones mayores que los chicos en Soledad, Ayuda del profesor y Dependencia a Internet. Y menores que ellos en Sexismo.

	Chico		Chica	
	Media	Desviación Típica	Media	Desviación Típica
Soledad	1.85	.405	1.91	.4317
Ayuda del profesor	1.58	.233	1.61	.205
Dependencia	1.79	.405	1.88	.434
Sexismo Hostil DG	4.15	1.035	3.46	1.106

Tabla 88. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según sexo y las variables psicosociales en la victimización de pareja offline.

En la tabla 89 se puede apreciar el sentido de estas diferencias significativas. En relación a victimización de pareja offline y sexo se observa que:

Los chicos no victimizados poseen medias más elevadas que las chicas no victimizadas en Cohesión familiar y Afiliación escolar pero también en Conflicto familiar.

Las chicas no victimizadas poseen medias más elevadas que los chicos no victimizados en Soledad, Implicación escolar, Ayuda del profesor y en Dependencia.

Los chicos victimizados puntúan más alto que las chicas victimizadas en Cohesión familiar e Implicación escolar y más bajo que ellas en Soledad, Conflicto familiar, Afiliación, Ayuda del profesor y Dependencia.

Las chicas victimizadas poseen medias mayores que las chicas no victimizadas en sentimiento de Soledad, Conflicto familiar y Dependencia. Y poseen puntuaciones más bajas en Cohesión familiar, Implicación, Afiliación y Ayuda del profesor.

Los chicos victimizados puntúan más alto que los chicos no victimizados en Soledad, Conflicto familiar y Dependencia, y curiosamente también en Implicación escolar.

Los chicos victimizados tienen una puntuación mayor que las chicas no victimizadas en Implicación escolar.

	Victimización pareja offline				No victimización pareja offline			
	Chico		Chica		Chico		Chica	
	Media	D.T.	Media	D.T.	Media	D. T.	Media	D. T.
Soledad	1.97	.375	2.03	.498	1.81	.421	1.88	.421
Cohesión	1.76	.229	1.65	.273	1.78	.221	1.77	.217
Conflicto	1.41	.215	1.45	.231	1.35	.192	1.34	.179
Implicación	1.49	.209	1.41	.195	1.47	.213	1.47	.221
Afiliación	1.66	.187	1.68	.178	1.72	.184	1.72	.182
Ayuda del profesor	1.51	.251	1.56	.217	1.57	.229	1.59	.202
Dependencia	1.88	.418	2.07	.501	1.78	.419	1.86	.437

Tabla 89. Medias y Desviaciones típicas para la victimización de pareja offline, el sexo y las variables psicosociales

5.1.4. Efectos de las Interacciones.

Efecto de la Soledad en la victimización de pareja offline en función del género.

Posteriormente se han realizado pruebas Post-hoc de Bonferroni basadas en las medias observadas, para conocer donde se hallan estas diferencias significativas. Tal y como muestra la tabla 90, en relación a la Soledad existen diferencias significativas entre los chicos no victimizados por sus parejas y chicas ($p < .001$) y chicos victimizados ($p < .028$). También se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las chicas no victimizadas y las chicas victimizadas ($p < .016$).

Tabla 90. Prueba Bonferroni entre la Soledad y la Victimización de pareja offline en función del género.

Soledad		Victimización Offline	
		Chico	Chica
No Victimización Offline	Chico	1.97(.37)*	2.02(.49)***
	Chica	-	2.02(.49)*

Significatividad * $\geq .05$ ** $\geq .01$ *** $\geq .001$

El efecto de la interacción entre sexo y victimización de pareja offline en la variable soledad ($F_{2,041} = 7,499$; $p < .05$), se refleja en el gráfico 11.

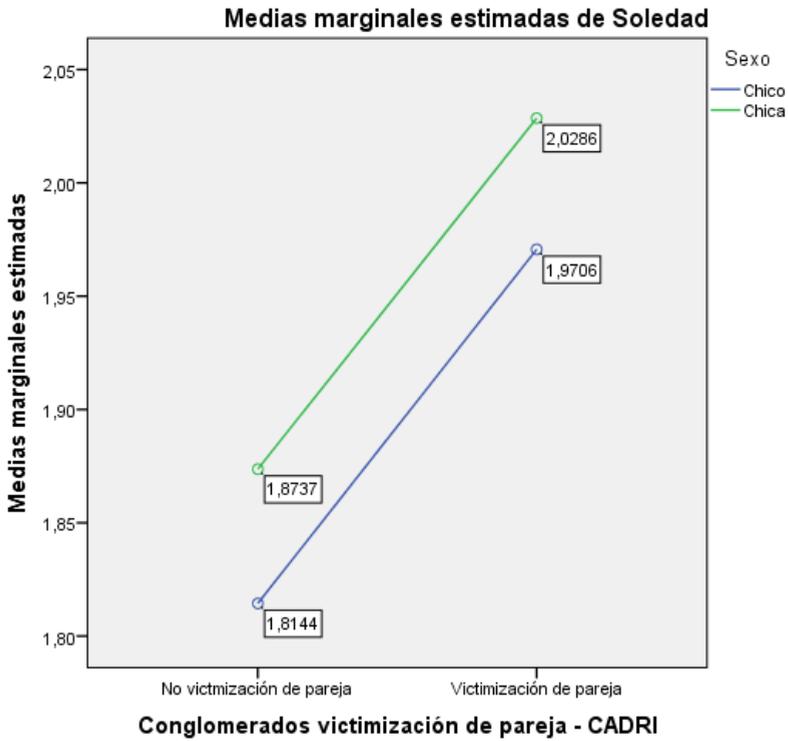


Gráfico 11. Interacción entre Victimización de pareja offline y Soledad en función del género.

En el gráfico anterior se puede observar como los chicos y chicas victimizados tienen un mayor sentimiento de soledad que los chicos y chicas no victimizados. Específicamente, las chicas victimizadas poseen mayor sentimiento de soledad que los chicos en las mismas circunstancias. Esta relación se mantiene cuando no existe victimización. Es decir, a mayor victimización offline, mayor sentimiento de soledad en ambos sexos. También

es interesante observar que los chicos victimizados no tienen diferencias significativas en soledad en relación con las mujeres no victimizadas.

Efecto de la Cohesión familiar en la victimización de pareja offline en función del género.

La tabla 91 muestra la prueba de Bonferroni entre la Cohesión familiar y los chicos y chicas victimizados y no victimizados por sus parejas en el contexto offline.

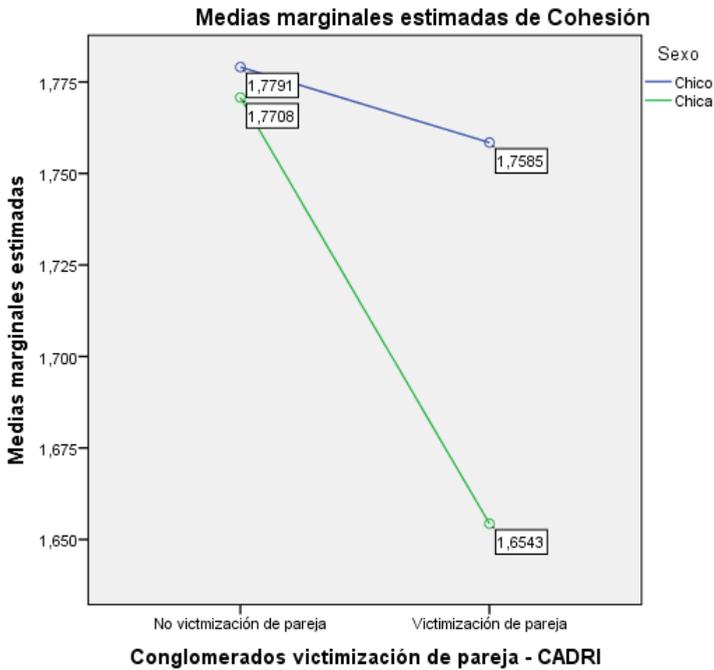
Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los chicos no victimizados y las chicas victimizadas ($p < .001$). Al igual que entre las chicas no victimizadas y las victimizadas ($p < .001$). También se observan diferencias significativas entre los chicos victimizados y las chicas victimizadas por sus parejas ($p < .028$).

Tabla 91. Prueba Bonferroni entre la Cohesión y la Victimización de pareja offline en función del género.

Cohesión		Victimización Offline	
		Chico	Chica
No Victimización Offline	Chico	-	1.65(.27)***
	Chica	-	1.65(.27)***
Victimización Offline	Chico	-	1.65(.27)*
	Chica	-	-

Significatividad * $\geq .05$ ** $\geq .01$ *** $\geq .001$

El efecto de la interacción entre sexo y victimización de pareja offline en la variable Cohesión familiar ($F_{2,041} = 7.245$; $p < .05$,



se refleja en el gráfico 12.

Gráfico 12. Interacción entre Victimización de pareja offline y Cohesión en función del género.

En el gráfico anterior se puede observar como los chicos y chicas no victimizados tienen mayor cohesión familiar que los victimizados. Específicamente, los chicos no victimizados poseen mayor Cohesión familiar que las chicas no victimizadas y cuanto más aumenta la victimización, esta Cohesión va

disminuyendo, especialmente en las chicas ya que en ellos dicha progresión es más estable.

De igual manera, existe una tendencia a aumentar la Cohesión en las chicas según aumenta la no victimización superando la tendencia de ellos.

De manera que la Cohesión familiar es un factor que afecta de forma relevante en la victimización de pareja offline especialmente en las chicas

Efecto del Conflicto familiar en la victimización de pareja offline en función del género.

La tabla 92 muestra la prueba de Bonferroni entre el conflicto familiar y los chicos y chicas victimizados y no victimizados por sus parejas en el contexto offline.

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los chicos no victimizados y los chicos y las chicas victimizadas ($p < .048$) y ($p < .001$) respectivamente. Al igual que entre las chicas no victimizadas y los chicos ($p < .015$) y chicas victimizados ($p < .001$).

Tabla 92. Prueba Bonferroni entre el Conflicto familiar y la Victimización de pareja offline en función del género.

Conflicto familiar		Victimización Offline	
		Chico	Chica
No Victimización Offline	Chico	1.41(.21)*	1.45(.23)***
	Chica	1.41(.21)**	1.45(.23)***

Significatividad * $\geq .05$ ** $\geq .01$ *** $\geq .001$

El efecto de la interacción entre sexo y victimización de pareja offline en la variable Conflicto familiar ($F_{2,041} = 10.972$; $p < .001$), se refleja en el gráfico 13.

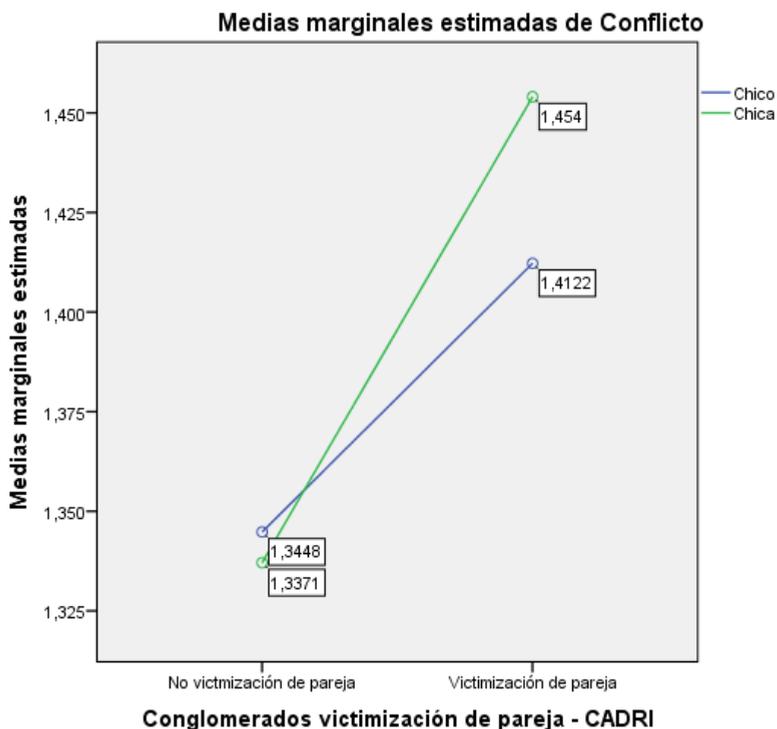


Gráfico 13. Interacción entre victimización de pareja offline y Conflicto familiar en función del género.

En el gráfico anterior se puede observar como el Conflicto familiar afecta de manera distinta en chicos y en chicas según aumenta la victimización en la pareja. Específicamente, se contempla que las chicas victimizadas tienen mayor conflicto familiar que los chicos victimizados, invirtiéndose esta tendencia con la disminución de la victimización de pareja en los chicos.

Es decir el Conflicto familiar afecta de manera más relevante en las chicas, puesto que si no son victimizadas, el conflicto es

menor que en los chicos, pero si son victimizadas el conflicto familiar es mayor que en ellos.

Efecto de la Implicación escolar en la victimización de pareja offline en función del género.

La tabla 93 muestra la prueba de Bonferroni entre la Implicación escolar y los chicos y chicas victimizados y no victimizados por sus parejas en el contexto offline.

En este caso, solo se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las chicas no victimizadas y las chicas que son victimizadas por sus parejas ($p < .043$).

Tabla 93. Prueba Bonferroni entre la Implicación y la Victimización de pareja offline en función del género.

Implicación		Victimización Offline	
		Chico	Chica
No Victimización Offline	Chico	-	-
	Chica		1.40(.20)*

Significatividad * $\geq .05$ ** $\geq .01$ *** $\geq .001$

El efecto de la interacción entre sexo y victimización de pareja offline en la variable Implicación ($F_{2,041} = 2.609$; $p < .05$), se refleja en el gráfico 14.

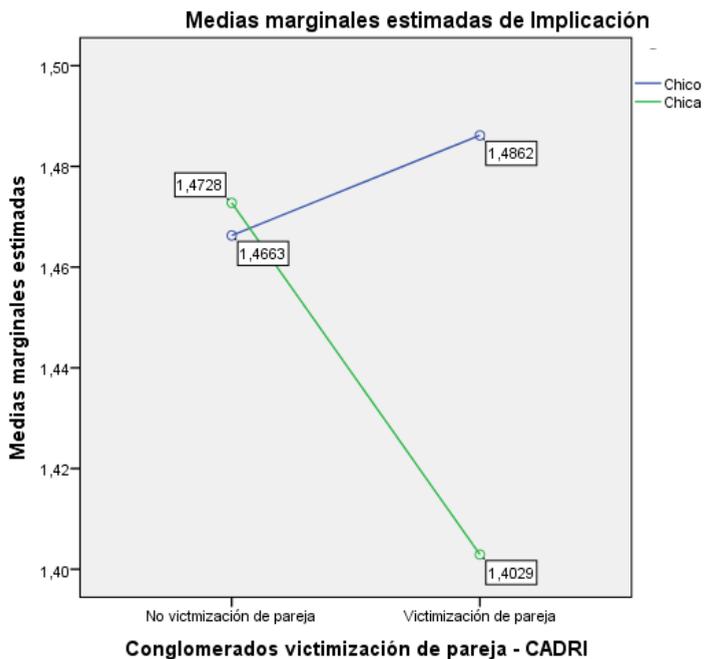


Gráfico 14. Interacción entre victimización de pareja offline e Implicación escolar en función del género.

En el gráfico anterior se puede observar como la Implicación escolar afecta de manera distinta en chicos y en chicas según aumenta la victimización en la pareja. Específicamente, se contempla que las chicas no victimizadas tienen mayor implicación escolar que los chicos no victimizados. En cambio,

al aumentar la victimización de pareja en los chicos, aumenta la Implicación escolar, pero en las chicas, al aumentar la victimización, disminuye drásticamente la implicación escolar.

Es decir la Implicación afecta de manera más relevante en las chicas, puesto que si no son victimizadas, la Implicación escolar es mayor que en los chicos, pero si son victimizadas la Implicación es menor que en ellos.

Efecto de la Afiliación escolar en la victimización de pareja offline en función del género.

La tabla 94 muestra la prueba de Bonferroni entre la Afiliación escolar y los chicos y chicas victimizados y no victimizados por sus parejas en el contexto offline.

En este caso, solo se aprecian una diferencia significativa limítrofe entre los chicos no victimizadas y los chicos que son victimizados por sus parejas ($p < .057$).

Tabla 94. Prueba Bonferroni entre la Afiliación y la Victimización de pareja offline en función del género.

Afiliación		Victimización Offline	
		Chico	Chica
No Victimización Offline	Chico	1.66(.18)*	-
	Chica	-	-

Significatividad * $\geq .05$ ** $\geq .01$ *** $\geq .001$

El efecto de la interacción entre sexo y victimización de pareja offline en la variable Afiliación escolar ($F_{2,041} = 3.321$; $p < .05$), se refleja en el gráfico 15.

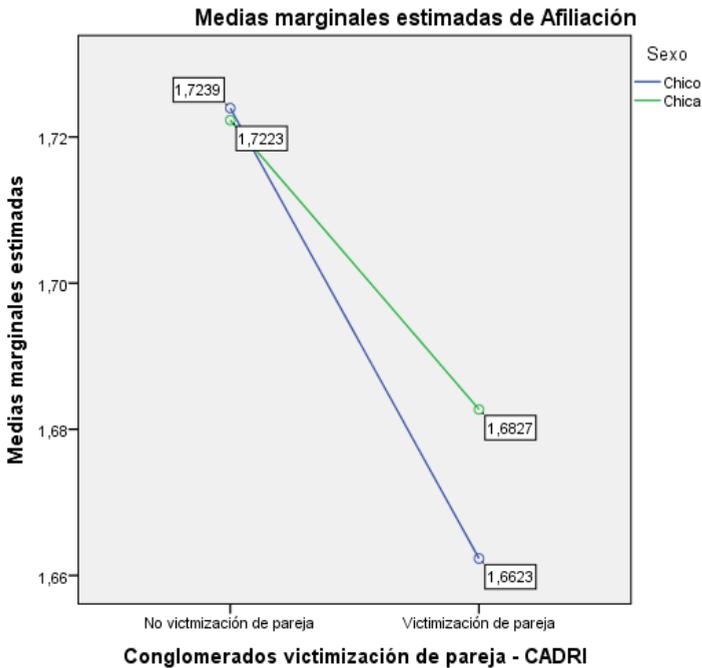


Gráfico 15. Interacción entre victimización de pareja offline y Afiliación escolar en función del género.

En el gráfico anterior se puede observar como la Afiliación afecta de manera diferente a chicos y a chicas en relación a la victimización de pareja.

Específicamente se percibe que tanto en chicos como en chicas a mayor victimización de pareja menor es la Afiliación escolar, especialmente en el caso de los chicos.

Además se contempla que las chicas no victimizadas tienen mayor Afiliación que los chicos no victimizados. En cambio, esta tendencia se invierte según disminuye el grado de victimización en los chicos.

Es decir la Afiliación afecta de manera más relevante en los chicos, puesto que si son victimizados, la Afiliación es menor que en las chicas, pero si no son victimizados la Afiliación escolar termina siendo mayor que en ellas.

Efecto de la Ayuda del profesor en la victimización de pareja offline en función del género.

La tabla 94 muestra la prueba de Bonferroni entre la Ayuda del profesor y los chicos y chicas victimizados y no victimizados por sus parejas en el contexto offline.

En este caso, solo se aprecian una diferencia significativa entre las chicas no victimizadas y los chicos que son victimizados por sus parejas ($p < .011$).

Tabla 94. Prueba Bonferroni entre la Ayuda del profesor y la Victimización de pareja offline en función del género.

Ayuda del Profesor		Victimización Offline	
		Chico	Chica
No Victimización Offline	Chico	-	-
	Chica	1.50(.25)**	-

Significatividad * $\geq .05$ ** $\geq .01$ *** $\geq .001$

El efecto de la interacción entre sexo y victimización de pareja offline en la variable Ayuda del profesor ($F_{2,041} = 3,883$; $p < .01$) se refleja en el gráfico 15.

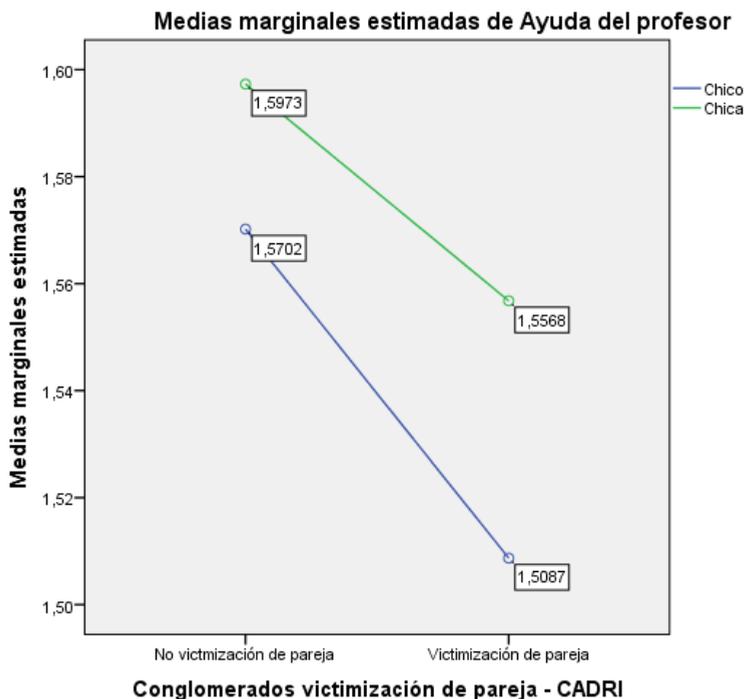


Gráfico 16. Interacción entre victimización de pareja offline y Ayuda del profesor en función del género.

En el gráfico anterior se puede observar como la Ayuda del profesor afecta de manera diferente a chicos y a chicas en relación a la victimización de pareja.

Específicamente se percibe que tanto en chicos como en chicas a mayor victimización de pareja menor es la percepción de Ayuda del profesor, especialmente en el caso de los chicos.

Además se contempla que las chicas no victimizadas tienen mayor percepción de Ayuda del profesor que los chicos no

victimizados. En cambio, esta tendencia se invierte según disminuye el grado de victimización en los chicos.

Es decir la Ayuda del profesor afecta de manera más relevante en los chicos, puesto que si son victimizados, la percepción de Ayuda del profesor es menor que en las chicas, pero si no son victimizados la Ayuda del profesor tiende a ser mayor que en ellas.

Efecto de la Dependencia a Internet en la victimización de pareja offline en función del género.

La tabla 95 muestra la prueba de Bonferroni entre la Dependencia y los chicos y chicas victimizados y no victimizados por sus parejas en el contexto offline.

En este caso, se aprecian diferencias significativas entre los chicos no victimizados y las chicas que son victimizadas por sus parejas ($p < .001$).

También existen diferencias entre las chicas no victimizadas y las chicas victimizadas ($p < .001$) y entre los chicos victimizados y las chicas victimizadas ($p < .041$).

Tabla 95. Prueba Bonferroni entre la Dependencia y la Victimización de pareja offline en función del género.

Cohesión		Victimización Offline	
		Chico	Chica
No Victimización Offline	Chico	-	2.07(.50)***
	Chica	-	2.07(.50)***
Victimización Offline	Chico	-	2.07(.50)*
	Chica	-	-

Significatividad * $\geq .05$ ** $\geq .01$ *** $\geq .001$

El efecto de la interacción entre sexo y victimización de pareja offline en la variable Dependencia ($F_{2,041} = 10.916$; $p < .001$) se refleja en el gráfico 17.

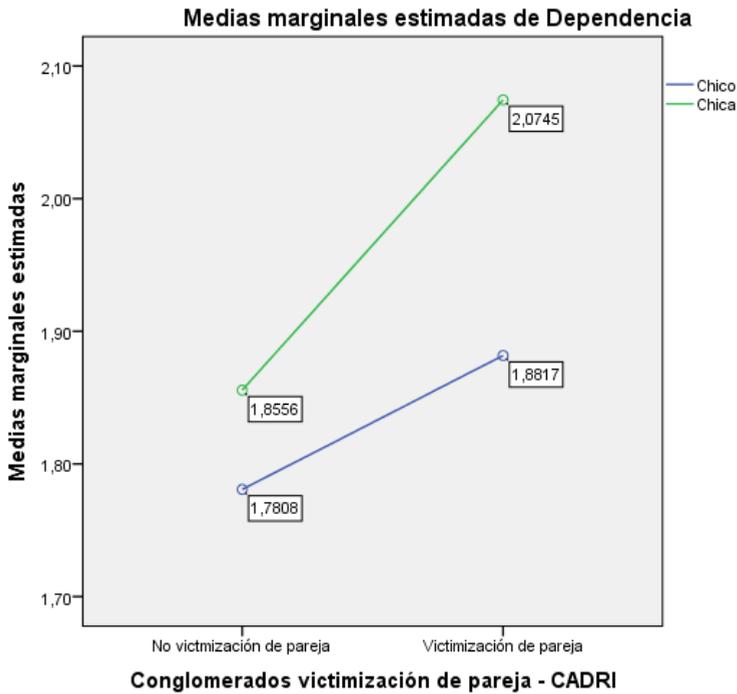


Gráfico 17. Interacción entre victimización de pareja offline y Dependencia en función del género.

En el gráfico anterior se puede observar como la dependencia a Internet afecta de manera diferente a chicos y a chicas en relación a la victimización de pareja.

Específicamente se percibe que tanto en chicos como en chicas a mayor victimización de pareja mayor es la dependencia, especialmente en el caso de las chicas.

Además se contempla que los chicos no victimizados tienen menor dependencia que las chicas no victimizadas. En cambio,

esta tendencia se invierte según disminuye el grado de victimización en las chicas.

Es decir Dependencia afecta de manera más relevante en las chicas, puesto que si son victimizadas, la Dependencia es mayor que en los chicos, pero si no son victimizadas la Dependencia tiende a ser menor que en ellos.

Capítulo 6: Discusión y

Conclusiones.

6.1. Discusión de resultados.

Esta tesis doctoral se ha centrado en el estudio de la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares y escolares y la violencia y victimización de pareja online y offline desde una perspectiva de género. Para ello se han llevado a cabo una serie de análisis estadísticos, orientados por unos objetivos específicos e hipótesis de investigación relacionados, todos ellos, con el objetivo general de la tesis.

Previamente, para comprender la discusión de los resultados y conclusiones que a continuación se presentan, hay que volver a recordar que el objetivo general de la presente tesis es analizar la influencia conjunta de variables individuales, escolares y familiares en la violencia y victimización de pareja en los entornos virtuales y no virtuales de socialización en chicos y chicas adolescentes de 15 a 18 años de edad, asumiendo un enfoque ecológico y considerando especialmente la interrelación entre dichas variables.

A efectos didácticos se presentan, en primer lugar, los principales resultados obtenidos en los diferentes análisis, para lo cual se han aglutinado las variables objeto de estudio en tres grupos de ámbitos: personal o individual (soledad, dependencia, sexismo ambivalente y estilo comunicativo agresivo), familiar (clima familiar) y escolar (clima escolar) en relación con la violencia y la victimización de pareja online y offline. A continuación se analizan con detalle las conclusiones que se extraen de los resultados presentados.

6.1.1. Relación entre la violencia de pareja online y la violencia de pareja offline en la adolescencia.

En los análisis correlacionales realizados, se ha examinado la relación entre la violencia de pareja online y la violencia de pareja offline en la adolescencia en chicos y en chicas y posteriormente se ha contemplado la relación que tienen dichas variables tanto con la victimización derivada del contexto virtual como la victimización “tradicional” o no virtual.

La violencia de pareja online que se ha definido como los comportamientos abusivos que se ejercen contra la pareja o expareja a través de Internet, y que implican tanto violencia (por ejemplo: amenazas, insultos, poner en ridículo públicamente a través de comentarios o imágenes en la red que pueden dañar a

la víctima) como control (por ejemplo, control sobre el círculo de amistades o su pertenencia a un grupo virtual) (Muñiz, Cuesta, Monreal y Povedano, 2015), se ha estudiado desde el punto de vista de sus dos dimensiones: la violencia emitida y el control emitido.

La violencia de pareja offline se ha definido como el 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 (poder) sobre ella y la relación, (Povedano, 2012) teniendo en cuenta sus tres dimensiones, violencia relacional, verbal-emocional y violencia física. En este sentido, se ha constatado que tanto en chicos como en chicas, la violencia y el control emitido virtualmente se relacionan de forma positiva y significativa con la violencia física, la violencia verbal-emocional y la violencia relacional originada de manera no virtual.

Es necesario destacar especialmente que, en el caso de los chicos la relación entre violencia online y offline se hace más patente en el vínculo existente entre el control emitido y la violencia física, en cambio para las chicas se destaca la correlación de las dimensiones violencia emitida y violencia verbal emocional.

En cuanto a la relación entre la violencia de pareja online y la victimización de pareja offline destaca que tanto en chicos como en chicas existe una vinculación significativa en todas las dimensiones de las dos variables, es decir, se da una conexión recíproca entre la violencia emitida y el control emitido online y la victimización relacional, verbal-emocional y la victimización física en el contexto no virtual. Dicha vinculación, destaca en el caso de los chicos especialmente en la correlación entre el control emitido virtualmente y la victimización física y en las chicas en la relación entre la violencia emitida online y la victimización verbal-emocional.

De la misma manera, se hace hincapié en la relación positiva y significativa entre la violencia de pareja no virtual y la victimización online tanto en chicos como en chicas, destacando especialmente la correlación entre la violencia relacional y el control recibido en ellos y la violencia verbal-emocional y la victimización virtual en ellas. De esta forma, se confirma la hipótesis 1 en la medida en que se había hipotetizado que:

H1. *Existe una relación entre la violencia y la victimización de pareja ejercida y recibida en entorno de socialización online y la violencia y victimización de pareja que se produce en el entorno no virtual.*

Tal como apuntan Cabero y Romero (2001), los Medios y las Tecnologías de la información y la comunicación reflejan de

forma general el modelo cultural en el que se desenvuelve la sociedad y los valores que imperan en la misma. Las TIC's cumplen una función transcendental como instrumentos socializadores, con un impacto significativo en la configuración de los valores, creencias y actitudes de las personas que se desenvuelven en ellos. Por ello, y tras el análisis de los primeros resultados, cabría preguntarse si influye la violencia de pareja presentada a través de las TIC's en la violencia de pareja offline, mostrada en la adolescencia, si se trata de un proceso bidireccional o es la violencia no virtual la que precede a la virtual.

Como se ha mencionado en el capítulo teórico, la violencia de pareja llevada a cabo a través de Internet incluye amenazas, insultos, conductas de humillación o denigración, celos, aislamiento o comportamientos para controlar a la pareja, características que son comunes con la violencia de pareja offline (Almendros, Gámez-Guadix, Carrobles, Caballeira y Porrúa, 2009; Buesa y Calvete, 2011; Follingstad, 2007; Follingstad y Edmundson, 2010). Sin embargo, a diferencia de la violencia no virtual, la violencia online conlleva elementos específicos, tales como la difusión de fotos o vídeos a través de Internet con imágenes comprometidas sobre la pareja, el uso de las contraseñas de las redes sociales y el correo electrónico de la víctima para espiarla, o controlar qué hace en cada momento (Borrajo, Gámez-Guadix y Calvete, 2014).

En esta línea, al igual que los resultados obtenidos en la presente investigación, numerosos estudios también sostienen que en las relaciones de noviazgo en la adolescencia, la violencia virtual se produce de manera conjunta con la violencia no virtual como puede ser en el caso de la violencia relacional, verbal-emocional y el control (Sunday, Kline, Labruna, Pelcovitz, Salzinger y Kaplan, 2011). En este sentido, se ha argumentado que las TIC's podrían conformarse como medio para la consecución de comportamientos violentos que la persona agresora no haría o se atrevería a hacer cara a cara (Smith, 2012). Además, tal y como señala Melander (2010), existe la posibilidad de que, incluso, la violencia ejercida por la pareja virtualmente podría disminuir o diluir la amenaza de violencia física offline, pasando a ser Internet un posible instrumento que la canalice (Borrajo, Gámez-Guadix y Calvete, 2014).

De esta manera, la violencia física también podría tener una vinculación con la violencia online, ya que esta y la violencia relacional o verbal-emocional, llevada a cabo mayoritariamente a través de elementos de aislamiento y control, normalmente se relaciona (Almendros, Gámez-Guadix, Carroble, Rodríguez-Caballeira y Porrúa, 2009), y es este tipo de violencia psicológica es la que se da con una mayor prevalencia a través de las TIC's (Cutbush, William, Miller, Gibbs y Clinto-Sherrod, 2012).

Pero es importante destacar que, desde la presente investigación se sostiene que existen una serie de factores de riesgo y protección que refuerzan la idea de que los efectos de cualquier medio no son unidireccionales ni causales, sino que el resultado depende de una serie de variables, que van desde los aspectos individuales a los familiares o escolares donde se desenvuelve la persona. Y así se indica a continuación.

6.1.2. Bidireccionalidad de la violencia y la victimización de pareja en la adolescencia.

Numerosos estudios corroboran el concepto de agresión bidireccional o cruzada, en la violencia de pareja en el contexto offline en la adolescencia situándola entre un 43% y un 72% de las conductas violentas físicas, sexuales y psicológicas (Avery-Leaf et al., 1997; Bookwala et al., 1992; Deal y Wampler, 1986; Foshee et al., 1996; Mooney, 2007; O'Keefe et al., 1986). Pero es necesario conocer si ocurre lo mismo en la violencia y el control ejercido y en la percepción de la violencia y el control recibido en el contexto virtual.

En principio, la violencia cruzada, está considerada como una violencia que ambos miembros de la pareja emplean. Sin embargo, para tener en cuenta la bidireccionalidad es necesario, sin duda, que exista simetría en los ataques e igualdad de fuerza

física y psicológica en ambos miembros de la pareja, elementos que se encuentran en muy limitadas ocasiones (Corsi, 2005; González-Lozano, 2008).

La dirección de los resultados obtenidos a través de las tablas de contingencia de los conglomerados bietápicos en la presente Tesis Doctoral confirman que en el caso de la violencia online ejercida, las chicas responden en los mismos términos que los chicos ante este tipo de violencia, lo que contribuye a explicar que diversas investigaciones encuentren niveles similares de agresividad en ambos sexos. Esto podría atribuirse a un aspecto de autopercepción positiva en relación con una posición activa o dominante en la relación de pareja, lo que parece ser personal y socialmente deseable en la etapa adolescente (Paulhus, 2002). Así se observa en el siguiente gráfico:

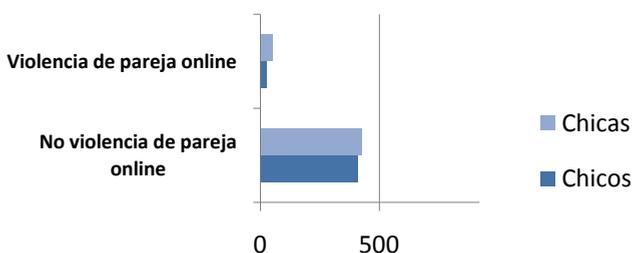


Gráfico 18. Nivel de Violencia de pareja online en chicos y en chicas.

De esta forma, constatamos tal y como señala la hipótesis 2 planteada previamente que:

H2: *Existe cierta relación de bidireccionalidad en la violencia de pareja ejercida de manera online. Dicha bidireccionalidad se encuentra también en la violencia de pareja ejercida en el contexto offline entre los chicos y las chicas adolescentes.*

Al mismo tiempo, la percepción de violencia y control recibido muestra que tanto las chicas como los chicos reportan niveles similares de victimización online, como se observa a continuación:

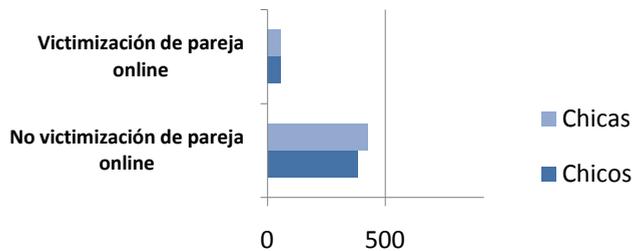


Gráfico 19. Nivel de Victimización de la violencia de pareja online en chicos y en chicas.

En este sentido, puede ser que factores como el control ejercido virtualmente incorpore de alguna manera a la mujer como posible agresora en las relaciones de pareja puesto que no hay diferencias físicas o de fuerza que desequilibre la manera de relacionarse (Azpitarte, 2014). Esto puede pasar también con amigos, amigas o con el resto del entorno sin llegar a ser acoso. Porque si hablamos de la violencia entre la pareja la diferencia

fundamental es que ellos pueden y suelen utilizar la fuerza física. Así lo muestran diversas investigaciones que apuntan a que a un nivel cualitativo, la violencia psicológica (celos, conductas de control, humillaciones, etc.), es más frecuente en las chicas, a diferencia de la física que es más frecuente en ellos (Archer, 2000; González-Ortega, Echeburúa y Corral, 2008)

De esta manera, es imprescindible señalar que en el estudio que se presenta, los chicos se quejaron de recibir prácticamente la misma violencia de sus parejas que ellas y ambos sexos reportaron ejercer violencia online casi con la misma frecuencia. En un principio, estos datos difieren de la perspectiva de género (Dutton, 2010) en la que se considera como víctima a la mujer y al hombre como agresor (Moral y López, 2013). No obstante, hay que tener en cuenta investigaciones como la realizada por Nava, Tejeda y Gutiérrez (2006) en España o Cienfuegos y Díaz-Loving (2010) en México, que observaron niveles equivalentes de violencia entre jóvenes de ambos sexos como aparece en la presente tesis doctoral.

Sin embargo, otras investigaciones señalan que los sentimientos de enamoramiento y la no convivencia podrían jugar un papel clave, en este tipo de resultados puesto que, durante el noviazgo el hombre posee la percepción de que cede más, de ahí que se queje de recibir más violencia (Cienfuegos y Díaz-Loving, 2010). Así, la variable sexo en la victimización de pareja online

puede ser un determinante significativo en la muestra de personas que no viven juntas como es el caso de la adolescencia (Baker y Stith, 2008; Moral y López, 2013). Por tanto, la percepción de que cede conscientemente y no responder a las supuestas agresiones que le *obligan* a ceder, podría explicar la mayor aprehensión de los hombres de ser víctimas de violencia.

6.1.3. Violencia y victimización de pareja online y offline: Factores relacionados.

En la presente investigación se han establecido dos grupos de chicos y chicas adolescentes, aquellos que puntúan alto y los que puntúan bajo en la violencia de pareja online y aquellos que puntúan alto, moderado y bajo en la violencia de pareja offline. Estos grupos se han obtenido, como se ha visto anteriormente en el análisis de resultados, mediante conglomerados bietápicos. Cuando se habla de factores de riesgo se hace referencia a características personales, familiares o escolares que puedan incrementar la probabilidad de ejercer violencia contra la pareja o ser victimizado por ella. De esta manera, se muestran los resultados más destacados del grupo de adolescentes violentos y el grupo de victimizados en el contexto online y en el contexto offline, para, utilizando las puntuaciones de las variables individuales, familiares y escolares contempladas, poder

predecir que variables son las que se consideran factores de riesgo ante este tipo de violencia.

Ámbito Individual

Respecto de la violencia y el control de pareja en el contexto virtual y la violencia relacional, verbal-emocional y física no virtual en relación a las variables individuales analizadas (soledad, dependencia, sexismo ambivalente y estilo comunicativo agresivo), se ha constatado que, tanto en el espacio online como offline, en los chicos adolescentes existe una relación positiva con las variables dependencia a Internet, comunicación agresiva y sexismo hostil paternalismo. Es decir, a mayor violencia de pareja (online-offline) mayor es la dependencia, la agresividad y el sexismo.

Las chicas, al igual que ellos, la violencia online y offline se relacionan con la dependencia, el estilo comunicativo agresivo y el sexismo hostil diferenciador de género. Es decir, a mayor violencia o control mayor es el vínculo con dichas variables.

En la siguiente tabla se observa de manera gráfica el sentido de las relaciones significativas descritas anteriormente entre la violencia y el control emitido online y las variables individuales de ajuste psicosocial contempladas en los chicos y chicas adolescentes

Variables individuales	Violencia de pareja online				Violencia de pareja Offline					
	Violencia emitida		Control emitido		Violencia relacional		Violencia verbal emocional		Violencia física	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Dependencia	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Soledad					+		+	+	+	
Agresividad	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sex. hostil paternalismo	+	+	+		+	+	+	+	+	
Sex. hostil dif. Género		+		+		+	+	+		+
Sex. hostil sexualidad		+		+		+	+	+	+	
Sex. benévolo paternalismo		+				+	+	+	+	
Sex. Benévolo dif. Género		+		+		+		+		
Sex. benévolo sexualidad	+	+	+							

Tabla 96. Relación significativa entre la violencia de pareja online y offline y las variables individuales.

Respecto de la violencia y el control de pareja recibido en el contexto virtual y la victimización relacional, verbal-emocional y física no virtual en relación a las variables individuales analizadas, se ha constatado que, a pesar de que no se da una relación absoluta en todos los factores, tanto en el espacio online como offline, en los chicos y chicas adolescentes existe una relación positiva con las variables dependencia a Internet, comunicación agresiva y sexismo hostil diferenciador de género. Es decir a mayor victimización y control recibido mayor es el vínculo con dichas variables. Además, hay que destacar que, en las chicas, la violencia recibida online y la victimización verbal-emocional se ven afectadas por las mismas variables individuales.

Variables individuales	Victimización de pareja online				Victimización de pareja Offline					
	Violencia recibida		Control recibido		Victimización relacional		Victimización verbal emocional		Victimización física	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Dependencia	+	+	+	+			+	+	+	
Soledad					+	+	+	+		
Agresividad	+	+		+	+	+	+	+		+
Sex. hostil paternalismo	+	+		+			+	+		
Sex. hostil dif. Género		+					+	+		
Sex. hostil sexualidad		+					+	+		+
Sex. benévolo paternalismo	+	+					+	+		
Sex. Benévolo dif. Género		+					+	+		
Sex. benévolo sexualidad		+					+	+		

Tabla 97. Relación significativa entre la victimización de pareja online y offline y las variables individuales

Ámbito Escolar

Respecto de la violencia y el control ejercido virtualmente y la violencia relacional, verbal-emocional y física no virtual en relación al clima escolar compuesto por las dimensiones afiliación, implicación y ayuda del profesor, se ha constatado, que los chicos adolescentes que son violentos con sus parejas de manera online y offline presentan una baja afiliación escolar.

En cambio en el caso de las chicas no existe una común relación entre la violencia online y offline y clima escolar.

A continuación se muestra las relaciones significativas entre violencia virtual y clima escolar en chicos y en chicas.

Variables individuales	Violencia de pareja online				Violencia de pareja Offline					
	Violencia emitida		Control emitido		Violencia relacional		Violencia verbal emocional		Violencia física	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Implicación										-
Afiliación	-		-		-		-		-	
Ayuda del profesor										

Tabla 98. Relación significativa entre la violencia de pareja online y offline y las variables escolares.

Respecto de la violencia y el control de pareja recibido en el contexto virtual y la victimización relacional, verbal-emocional

y física no virtual en relación al clima escolar se ha constatado que, a pesar de que no se da una relación absoluta en todos los factores, tanto en el espacio online como offline, en los chicos adolescentes existe una relación negativa con la afiliación escolar. Es decir a mayor victimización y control recibido menor es la afiliación de los adolescentes en el aula. En el caso de las chicas existe también una relación negativa entre la victimización online y offline y el clima escolar, mostrándose principalmente a través de la implicación.

Variables individuales	Victimización de pareja online				Victimización de pareja Offline					
	Violencia recibida		Control recibido		Vict. relacional		Vict. verbal emocional		Vict. física	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Implicación		-								
Afiliación	-		-	-			-	-		
Ayuda del profesor										

Tabla 99. Relación significativa entre la victimización de pareja online y offline y las variables escolares.

Ámbito Familiar

En ámbito familiar, se ha contemplado la relación entre la variable clima familiar, compuesta por las dimensiones cohesión, expresividad y conflicto, y la violencia de pareja virtual y no virtual. Se ha constatado que en los chicos el clima

familiar no afecta de la misma manera en la violencia online y offline. En cambio en las chicas violentas en ambos contextos tienen un mayor conflicto familiar. En la siguiente tabla se muestran dichas relaciones:

Variables individuales	Violencia de pareja online				Violencia de pareja Offline					
	Violencia emitida		Control emitido		Violencia relacional		Violencia verbal emocional		Violencia física	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Cohesión				-				-		
Expresivid.								-		-
Conflicto		+		+	+	+	+	+		

Tabla 100. Relación significativa entre la violencia de pareja online y offline y las variables familiares.

Respecto de la violencia y el control de pareja recibido en el contexto virtual y la victimización relacional, verbal-emocional y física no virtual en relación al clima familiar se ha constatado que, al igual que en la violencia, a los chicos no les afecta de manera significativa el ámbito familiar. En cambio, en el caso de las chicas, existe una relación negativa entre la victimización online y offline y el conflicto familiar.

Variables individuales	Vict. de pareja online				Vict. de pareja Offline					
	Violencia recibida		Control recibida		Vict. relacional		Vict. verbal emocional		Vict. física	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
Cohesión			+		+		+			
Expresivid.							+			+
Conflicto		-		-		-		-		-

Tabla 101. Relación significativa entre la victimización de pareja online y offline y las variables familiares.

Factores Desinhibidores o de Riesgo.

En esta tesis doctoral además, se han establecido dos grupos de chicos y chicas adolescentes, aquellos que puntúan alto y los que puntúan bajo en la victimización de pareja online y en la victimización de pareja offline. Estos grupos se han obtenido mediante conglomerados bietápicos. De esta manera, se muestra a continuación los factores de riesgo o desinhibidores de los sujetos violentos utilizando las puntuaciones de las variables individuales, familiares y escolares.

En relación a la violencia de pareja no virtual, se encontró que las variables más relevantes para predecir este tipo de violencia son: un estilo de comunicación agresivo, dependencia a Internet,

el conflicto familiar, el sexismo hostil en sus tres dimensiones y el sexismo benévolo paternalista.

De los chicos y chicas victimizados en el contexto virtual por sus parejas se encontró que las variables más importantes para predecir este tipo de circunstancias son: una comunicación agresiva, la dependencia a Internet, el sexismo hostil y benévolo en todas sus dimensiones, el conflicto en la familia y el sentimiento de soledad. En cuanto a la victimización de pareja no virtual, se ha contemplado que los factores de riesgo más relevantes relacionados con este tipo de victimización son: un estilo de comunicación agresivo, conflicto en la familia, dependencia a Internet, un sentimiento de soledad elevado y el sexismo hostil y benévolo en todas sus dimensiones.

En la siguiente tabla se observa los factores de riesgo relacionados con la violencia y la victimización de pareja online y offline.

	Violencia online	Victimización online	Violencia offline	Victimización Offline
Comunicación agresiva	x	x	x	x

Dependencia	x	x	x	x
Soledad			x	x
Sexismo h. paternalista				
Sexismo h. diferenciador de género		x	x	x
Sexismo h. sexualidad		x	x	x
Sexismo b. paternalismo	x	x		x
Sexismo b. diferenciador de género	x	x		x
Sexismo b. sexualidad				
Conflicto familiar	x	x	x	x

Tabla 102. Factores de riesgo para la violencia y victimización online y offline.

De esta forma, se confirma la hipótesis 3 y la hipótesis 4 en la medida en que se afirma que:

H3. *Los chicos y chicas adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen una mayor dependencia a Internet, un mayor sentimiento de soledad, y son más sexistas.*

H4. *Los chicos y chicas adolescentes violentos difieren de los no violentos en que tienen un estilo comunicativo más agresivo.*

Al observar la tabla anterior, se puede afirmar que existe una utilización predominante y continuada de un estilo de comunicación agresivo entre los chicos y chicas que ejercen violencia contra sus parejas, pero también entre los chicos y chicas victimizados. Este hecho puede ser consecuencia de que el uso de una comunicación agresiva conlleva en numerosas ocasiones una serie de beneficios a corto plazo, como por ejemplo la expresión y liberación emocional o sentimientos de poder momentáneos, ya que es muy probable que los demás se sientan intimidados ante el comportamiento agresivo. Al mismo tiempo, la agresividad comunicativa en la adolescencia, puede generar sentimientos de culpa y una pobre imagen de sí mismos llegando a ser sujetos rechazados o victimizados por sus parejas por su forma de relacionarse con ellos, aislándose y refugiándose en sentimientos como la soledad (van-der Hofstadt, 2003).

De hecho, las creencias compartidas socialmente que emanan del modelo tradicional de socialización de género, pueden ser un factor de riesgo para el desarrollo de sentimientos de soledad entre los chicos y las chicas adolescentes, aspecto relevante en la relación con la violencia y la victimización de pareja (Muñiz, Cuesta, Monreal y Povedano, 2015). Como se ha visto

anteriormente, en la adolescencia se destaca una necesidad de sentirse parte de un grupo y expresarse en una red de relaciones significativas, entre las cuales toma una fuerte relevancia a nivel personal y social, las relaciones amorosas y de pareja. De esta forma, se crea una contradicción entre las exigencias de desarrollo personal e identitario que caracterizan el periodo de la adolescencia y las presiones del contexto social.

Esta contradicción puede ayudar a comprender cómo, a partir del desarrollo de relaciones de género off-online basadas en este modelo asimétrico de socialización, siguen aumentando los casos de violencia de pareja entre los más jóvenes. De manera que aunque el resultado final de la conducta violenta es fruto de la combinación de diversos factores, en este caso familiares e individuales, como se ha comprobado, en la violencia, cuando es por razón de género, media la percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres de la que también emana el sexismo.

Diversas investigaciones apuntan que las actitudes y creencias sexistas podrían ser un factor explicativo importante en los casos de violencia contra la mujer (Ferrer y Bosch, 2000; Maquieira, 2011).

Es importante resaltar, como se ha mencionado en el capítulo dos, que para algunos/as autores/as el sexismo es ambivalente pues incluye tanto aspectos o evaluaciones positivas como negativas de la mujer (Glick & Fiske, 1996; Expósito, Moya &

Glick, 1998). Esto se traduce en la existencia de un sexismo hostil y un sexismo benévolo (Ferrer y Bosch, 2000).

El sexismo hostil sería una actitud negativa basada en la supuesta inferioridad de las mujeres que se articularía en base a tres vectores (Glick & Fiske, 1996): 1) Un paternalismo dominador, 2) Una diferenciación de género competitiva, y 3) La hostilidad de la sexualidad. En este caso, el sexismo hostil basado en el paternalismo, entendiendo que las mujeres son inferiores a los hombres y el sexismo diferenciador de género, que considera que ellas al ser diferentes a los hombres no poseen las características necesarias para triunfar, son comunes para ambos tipos de violencia de pareja y ambos tipos de victimización. En cambio, el sexismo hostil basado en la sexualidad que considera que ellas tienen un “poder sexual” que las hace peligrosas y manipuladoras, no se relaciona directamente con la violencia de pareja online pero si lo hace con la victimización online y la violencia y victimización offline.

Algunos estudios sobre este tipo de sexismo llegan a la conclusión de que hay argumentos suficientes para considerar que el sexismo hostil apenas se da en la actualidad (Expósito, Moya y Glick 1998; Palacios & Navarro, 2012). Sin embargo, son muchos los argumentos que muestran que el sexismo hostil sigue existiendo y reproduciéndose en los más jóvenes, como muestran los resultados de la presente investigación.

Por su parte, el sexismo benévolo se definiría como un conjunto de actitudes que expresan un deseo por parte de los hombres de cuidar de las mujeres y protegerlas, por motivos sexistas ya que las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles. Este tipo de sexismo se da a través de: 1) El paternalismo, que considera que el hombre cuida y protege a la mujer; 2) La diferenciación de género que considerar que las complementan las características a los hombres; y 3) La intimidad heterosexual, que considera que los hombres dependen de las mujeres para criar a sus hijos/as y satisfacer sus necesidades sexuales).

La violencia de pareja online y offline no están relacionadas por el mismo tipo de sexismo benévolo, en cambio, en ambos tipos de victimización, el sexismo paternalista, el diferenciador de género y el sexismo basado en la sexualidad influye directamente. Es decir, tanto las víctimas como los agresores han asimilado ciertas creencias basadas en el sexismo que legitiman directa o indirectamente el empleo de la violencia en relaciones de pareja (Ferrer, Bosch, Ramis & Navarro, 2006; Soto-Quevedo, 2012; Valor-Segura, Expósito & Moya, 2008, 2011). De esta forma, se puede afirmar que las actitudes sexistas hacia las mujeres no sólo son presentadas por quienes cometen actos de violencia en su contra, sino, también por las personas que son víctimas de la violencia en el noviazgo.

Por último, en el caso del conflicto familiar, diversos estudios han mostrado que el clima familiar negativo caracterizado por

los problemas de comunicación entre padres/madres e hijos/hijas adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales especialmente en la adolescencia que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray & Malecki, 2002; Lambert & Cashwell, 2003). De esta manera se confirma la hipótesis número 5 que afirma que:

H5. *Los chicos y chicas adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen una menor cohesión familiar, más conflictos en el hogar y menos expresividad o comunicación con sus padres y madres.*

Factores Inhibidores o de Protección

Los factores de protección ante la violencia y la victimización de pareja, hacen referencia a las características personales, familiares o escolares que puedan disminuir la probabilidad de que esto suceda. A continuación se muestra el grupo de chicos y chicas no violentos y el grupo de los no victimizados utilizando las puntuaciones de las variables individuales, familiares y escolares contempladas para poder predecir, por tanto, que variables son las que se consideran factores de protección ante este tipo de violencia.

Para la violencia de pareja online, se consideran factores de protección en los chicos y chicas no violentos con sus parejas virtualmente, la afiliación escolar, la percepción de la ayuda del profesor/a y la implicación en la escuela. Es decir, un clima escolar positivo, en este caso, previene la violencia de pareja online.

Para la violencia de pareja offline, se pueden contemplar como factores de protección o desinhibidor de la conducta violenta offline a: la afiliación escolar, la percepción de ayuda del profesor/a y la cohesión familiar. En este sentido, la percepción de un clima escolar positivo también previene la violencia offline.

En el caso de la victimización de pareja online, cada una de las dimensiones del clima escolar vuelve a ejercer como factor de protección ante la victimización de pareja. Y en el caso de la victimización offline, la cohesión y la expresividad familiar, tienen un papel fundamental, así como la afiliación y la percepción de ayuda del profesor/a.

A continuación se muestra en la tabla 103 los factores de protección ante la violencia y la victimización de pareja online y offline:

	Violencia online	Victimización online	Violencia offline	Victimización Offline
Afiliación escolar	x	x	x	x
Implicación Escolar	x	x		
Ayuda del profesor	x	x	x	x
Cohesión familiar		x	x	x
Expresividad familiar				x

Tabla 103. Factores de protección ante la violencia y victimización de pareja online y offline.

Por tanto, es importante resaltar que un clima escolar positivo se puede contemplar como factor desinhibidor de la conducta violenta y la victimización de pareja online y offline. De hecho, diversas investigaciones ponen de manifiesto la relevancia del ajuste escolar y del clima escolar en la comprensión y explicación de la violencia de pareja, máxime si se tiene en cuenta que chicos y chicas adolescentes pasan gran parte de su tiempo principalmente en el centro educativo (Díaz-Aguado, 2009; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, 2005; Povedano, 2012; Skiba, Simmons, Peterson & Forde, 2006). Así, en las últimas décadas existe un interés creciente por analizar la relación del clima y del ajuste escolar con este tipo de violencia (Díaz-Aguado, 2009).

Cómo se ha visto anteriormente, el término clima escolar hace referencia al conjunto de percepciones subjetivas que profesorado y alumnado comparten acerca de las características del centro y del aula (Cunningham, 2002). Más específicamente, este factor presenta como dimensiones principales la relación profesorado-alumnado y la calidad de las relaciones con los compañeros y compañeras del aula (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Yoneyama & Rigby, 2006). Este constructo proporciona valiosa información sobre la experiencia del adolescente en la escuela, puesto que nos permite conocer, desde el punto de vista del alumnado, su percepción acerca de las relaciones sociales en la comunidad escolar, así como la motivación, la implicación y el compromiso de los chicos y chicas con el entorno educativo (Blaya, 2001; Cohen, Mc Cabe, Michelli & Pickeral, 2009; Moreno, 2010; Povedano, 2012).

De esta manera, y siguiendo a Povedano (2012) se ha constatado que un clima escolar positivo; es decir, cuando el alumnado se siente valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumno/as, configura un espacio de interacción social positivo que favorece la relación de los chicos y chicas con la escuela y sus docentes y previene, por tanto la violencia (Estévez, Murgui, Musitu & Moreno, 2008; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor & Zeira, 2004; Payne, Gottfredson & Gottfredson, 2003).Se

confirma así la hipótesis número 6 planteada previamente señalando que:

H6. *Los chicos y chicas adolescentes victimizados y violentos difieren de los no victimizados y no violentos en que tienen menos afiliación con sus iguales en la escuela, una menor implicación académica y perciben menos ayuda por parte del profesorado.*

Así mismo, es importante resaltar también que la cohesión familiar se puede contemplar como factor desinhibidor de la conducta violenta de pareja offline. En este sentido, numerosas investigaciones han demostrado que la percepción del contexto familiar y de la calidad de las relaciones entre padres/madres e hijos/as afectan de manera importante a cómo pasan a ser adolescentes y adultos con un adecuado ajuste psicosocial (Maccoby & Martin, 1983; Musitu & Gracia, 2004). Se confirma así la hipótesis planteada número 7 que afirma que:

H7. *Un clima familiar y escolar positivo actúa como factor de protección o inhibidor ante la violencia de pareja online y offline en la adolescencia.*

Es decir, la percepción de los chicos y chicas adolescentes de un clima familiar positivo que fomenta la cohesión, la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y promueve una comunicación familiar abierta, empática y expresiva, potencia

un desarrollo positivo de las conductas, las emociones y las redes de apoyo más significativas en la adolescencia (Lila & Buelga, 2003, Musitu & Cava, 2003; Musitu, Jiménez & Povedano, 2008, Povedano, 2012).

De esta manera, es interesante conocer las diferencias intergénero para estas variables psicosociales, observando si los factores inhibidores y desinhibidores se relacionan de la misma forma ante la violencia y la victimización de pareja en el ámbito online y offline.

6.1.4. Las diferencias de Género.

En el desarrollo metodológico de la presente Tesis Doctoral se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los chicos y las chicas adolescentes y algunas variables psicosociales.

Específicamente, se hallaron diferencias significativas entre chicos y chicas en cuanto al sexismo hostil diferenciador de género, la soledad, la percepción de ayuda del profesor y la dependencia a Internet. En el análisis de los datos se destaca que las chicas adolescentes, tanto en la dependencia y el sentimiento de soledad como en la percepción de ayuda del profesor que pertenece al clima escolar, tienen medias más elevadas que los chicos. En cambio, el sexismo hostil, en este caso el

diferenciador de género se relaciona con mayor fuerza con el sexo masculino.

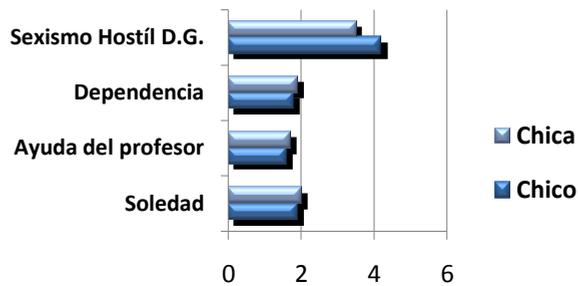


Gráfico 20. Diferencias significativas entre chicos y chicas y las variables psicosociales.

Además, hay que tener en cuenta que ciertas variables psicosociales analizadas también presentan diferencias intergrupales en relación a la violencia o la victimización, como en el caso de la victimización de pareja offline. En este sentido, los resultados del ANOVA en función del género dentro de cada grupo de clasificación (en este caso no victimizado y victimizado) indican que las chicas clasificadas como victimizadas tienen mayor dependencia a Internet, mayor conflicto familiar y mayor sentimiento de soledad que los chicos victimizados. Al mismo tiempo, tienen menor cohesión familiar e implicación escolar que ellos.

Respecto a los chicos víctimas, se observan puntuaciones inferiores en la percepción de la ayuda del profesor y en la afiliación escolar respecto a las chicas víctimas. Así se muestra en el gráfico 21.

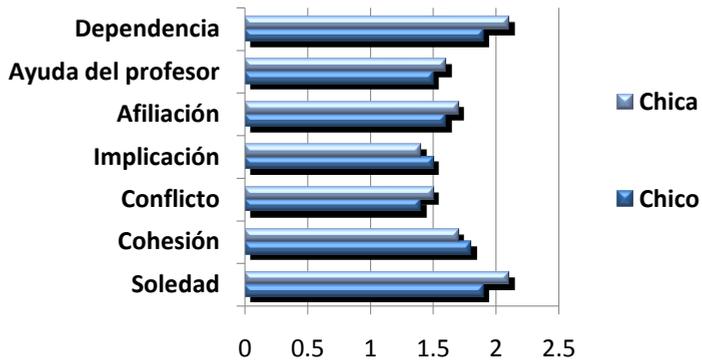


Gráfico 21. Diferencias en función del sexo para la victimización offline y las variables psicosociales.

Del mismo modo, es interesante conocer la tendencia de dichas variables cuando los chicos y chicas no son o no están victimizados.

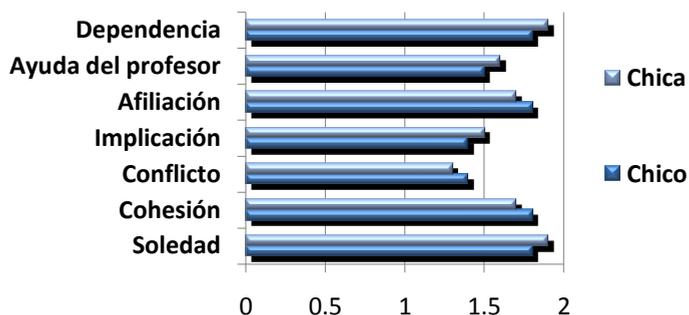


Gráfico 22. Diferencias en función del sexo para la NO victimización offline y las variables psicosociales.

Tal como se muestra en el gráfico anterior, los resultados del ANOVA en función del género dentro de cada grupo de clasificación indican que los chicos clasificados como no victimizados al contrario que los victimizados, tienen mayor afiliación escolar que las chicas no victimizadas. Al mismo tiempo, la implicación escolar es superior en las chicas no victimizadas que en los chicos no victimizados. Igualmente, los chicos puntúan más alto en el conflicto familiar que las chicas cuando estas no son victimizadas. De esta manera se confirma la hipótesis 8 asumiendo que:

H8. *Existen diferencias significativas en dimensiones del ámbito individual, familiar y escolar entre chicos y chicas victimizados y violentos.*

En los resultados presentes en esta investigación, se señalan además las tendencias a la interacción en dimensiones como la Ayuda del profesor, la dependencia, la soledad y la cohesión familiar. De manera que la victimización de pareja offline se ve afectada por ciertos factores de riesgo o protección, mostrando diferencias significativas entre chicos y chicas adolescentes no victimizados y victimizados. Así se observa en el dibujo 3 y 4:



Dibujo 3. Diferencias de la victimización de pareja offline entre chicas y chicos.



Dibujo 4. Diferencias de la no victimización de pareja offline entre chicas y chicos.

En este sentido, los resultados indican que las chicas adolescentes que se muestran víctimas de conductas violentas por sus parejas, obtienen mayores puntuaciones en dependencia a Internet, sentimiento de soledad y conflicto familiar y más bajas en implicación escolar y cohesión familiar, comparados con los chicos víctimas. Al mismo tiempo cuando estas no son victimizadas poseen una mayor percepción de ayuda del profesor, más implicación escolar y menos conflicto familiar que ellos.

Así pues, los datos de los análisis multivariados inter e intra-género sugieren por lo tanto, que las chicas, sufren de forma similar las consecuencias de su implicación en la violencia de pareja. En este sentido, desde la Teoría de las Dos Culturas se

postula que durante la segregación espontánea por género, desde la infancia hasta la adolescencia temprana, se generan diferentes culturas de socialización (Maccoby, 1998; Maccoby & Jacklin, 1974). Cuando se inicia el periodo adolescente y confluyen ambas culturas, las chicas, socializadas fuera de las estrategias violentas, muestran poca preparación para negociar conflictos directos con los iguales (Povedano, Estévez, Martínez & Monreal, 2012). Este choque entre las culturas produce en las chicas resultados de mayor sentimiento de soledad o mayor dependencia que los chicos a pesar de no ser victimizadas (Underwood, 2003).

Estos resultados son coherentes con los encontrados en investigaciones previas que indican que este tipo de alumnos podría mostrar inclinación hacia comportamientos violentos que podrían ser interpretados como necesarios para formar parte de un grupo de amigos, ser popular o apreciado (Emler, 1990). Siguiendo a Rodríguez (2004), el comportamiento violento de algunos adolescentes hacia sus iguales podría ser una estrategia para conseguir reputación social, reconocimiento, fama y estatus y también un medio para satisfacer ciertas necesidades de aprobación social. Parece probable que nuestros resultados apoyen esta hipótesis aunque futuras investigaciones podrían profundizar en las relaciones entre estas variables.

6.2. Conclusiones

En esta tesis doctoral se han analizado la violencia de pareja en chicos y chicas adolescentes, desde dos contextos de relación diferenciados, la violencia acontecida desde el entorno de socialización online y la violencia acontecida desde el entorno o contexto de socialización offline. Al mismo tiempo, se han tenido en cuenta la victimización generada de dicha violencia tanto en ellas como en ellos, así como la interrelación de variables individuales, familiares y escolares.

Tras el análisis de resultados, en primer lugar hay que destacar los datos relevantes obtenidos respecto al vínculo existente entre la violencia de pareja online y la violencia de pareja offline en la adolescencia. Es decir, la violencia de pareja virtual, tiene su reflejo en la violencia de pareja no virtual y viceversa. Cuando se ejerce este tipo de violencia en la adolescencia, se genera una continuidad entre ambos tipos de contextos que la retroalimenta y la perpetua. Estos datos van en la línea de los encontrados en otras investigaciones (Almendroset.al, 2009; Buesa & Calvete, 2011; Follingstad, 2007; Follingstad & Edmundson, 2010).

En segundo lugar, hay que hacer mención a que los resultados sobre la incidencia de adolescentes agresores y víctimas de violencia de pareja online y offline indican que existe cierta bidireccionalidad en cuanto a la participación en

comportamientos violentos de chicos y chicas. Esto ocurre especialmente en dimensiones como el control ejercido online y en la violencia verbal-emocional. Igualmente estos datos van en la misma dirección que los hallados en trabajos recientes (Aizpitarte, 2014; Fernández-González, 2013; Rojas, 2013). Aunque en este sentido, en cuanto a las diferencias sexuales en la producción y reproducción de este tipo de comportamientos, es imprescindible señalar que, a pesar de que a las chicas *se les permite* cierta cantidad de violencia y competitividad durante la preadolescencia, es, en la adolescencia, cuando se enfrentan a una fuerte presión de socialización que puede hacer que disminuyan estas tendencias. De manera que adoptan así un comportamiento tradicionalmente femenino caracterizado por atributos como la sumisión, dependencia, sensibilidad, etc. La asimilación de estos roles y comportamientos de género, puede hacer a las chicas más vulnerables a la victimización. Para ellos, en cambio, la violencia puede no sólo ser tolerada sino también ser implícitamente premiada y respetada, como un aspecto definitorio de la masculinidad. Por tanto, los esquemas de género que los chicos aprenden prioritariamente en la adolescencia juegan un rol importante en su predisposición, tanto a relacionarse con la violencia como agresores o testigos, como para prevenirla (Toldos, 2002).

En tercer lugar, del análisis de las variables psicosociales contempladas en relación con la violencia y la victimización online se deduce lo siguiente:

Ámbito Individual

(1) Tanto en las chicas como en los chicos, la dependencia a Internet es un factor de riesgo ante la violencia y la victimización. Es decir, tener dependencia a las TIC's favorece la producción y/o reproducción de actitudes violentas y la victimización a las mismas. Este hecho es más relevante, si cabe, en el caso de las chicas; (2) El estilo de comunicación agresivo está vinculado con la violencia online tanto en chicos como en chicas, esta vinculación también se muestra en la victimización, especialmente en las chicas que son controladas por sus parejas de manera online. Por lo tanto, la agresividad comunicativa es un factor de riesgo ante la violencia y la victimización de pareja en el entorno virtual; y (3) En general, el sexismo tanto hostil como benévolo está relacionado con la violencia y la victimización online, especialmente entre las chicas. Es decir, las chicas que ejercen violencia y las que son víctimas de esta, muestran más actitudes sexistas que los chicos en las mismas circunstancias.

Ámbito Escolar

(1) Los chicos que ejercen violencia y control sobre sus parejas tienen menos afiliación escolar que las chicas agresoras. Esta circunstancia se repite entre los chicos victimizados. Por lo tanto, una baja afiliación escolar es un factor de riesgo ante la violencia y la victimización de pareja online principalmente entre los chicos; y (2) Las chicas que reciben violencia tienen una baja implicación escolar. Es decir, la implicación escolar actúa como un factor de protección ante la violencia de pareja principalmente entre las chicas. Así, la percepción acerca del clima escolar en el aula también parece influir en el bienestar emocional del alumnado adolescente. La calidad de las relaciones sociales en el aula por tanto, puede influir marcadamente en el ajuste, en el sentido de que los vínculos de amistad entre compañeros se asocian positivamente con la elevada autoestima y negativamente con la presencia de actitudes violentas (Estévez et al., 2008).

Ámbito Familiar

(1) Las chicas que ejercen violencia sobre sus parejas tienen un mayor conflicto familiar que los chicos agresores, al mismo tiempo las chicas que ejercen control virtualmente poseen una pobre cohesión familiar. De esta manera, un clima familiar positivo actúa como protección ante las actitudes violentas,

sobre todo entre las chicas. Estos resultados muestran que las diferencias de género en la presencia de problemas emocionales en la familia se hacen visibles ya en la adolescencia, mostrando las niñas una tendencia a experimentar más malestar emocional que deriva en este tipo de actitudes (Cova, Maganto & Melipillán, 2005). Se insiste, por tanto en la posible mayor vulnerabilidad de las chicas a las condiciones de adversidad familiar. Esto significa que, en la adolescencia, las chicas aparecen con una mayor vulnerabilidad a experimentar y/o expresar síntomas emocionales al enfrentar un ambiente familiar más negativo. Se destaca, por tanto, el estrecho vínculo existente entre las relaciones de calidad intrafamiliar y el ajuste psicosocial (Jiménez, Musitu, & Murgui, 2005; Musitu & García, 2004) y psicológico en la adolescencia (Liu, 2003; Estévez et al., 2008).

Ámbito Online/Offline

En cuarto lugar, al relacionar ambos tipos de violencia y victimización (online/offline) con las diferentes variables psicosociales estudiadas se concluye que:

(1) La comunicación agresiva media tanto en la violencia online como en la offline. De la misma manera, esta variable interviene en la victimización de pareja en ambos contextos; (2) La dependencia a Internet está presente tanto en la violencia online

como en la offline. Al mismo tiempo esta variable interviene en la victimización en ambos contextos; (3) El sexismo hostil de sexualidad, el sexismo benévolo paternalista y el diferenciador de género están relacionados con la victimización de pareja tanto online como offline; y (4) El conflicto familiar se vincula tanto a la violencia como a la victimización de pareja en ambos contextos.

Interacciones en función del género

En quinto lugar, se destacan las interacciones obtenidas en función del género para la victimización de pareja offline, por su relevancia e interés para la presente investigación. De esta manera se puede afirmar que:

(1) Las chicas, poseen en general un sentimiento de soledad más elevado que los chicos, en cambio cuanto mayor es la victimización de pareja esta tendencia cambia y son ellos los que perciben con mayor fuerza este sentimiento. Por tanto, el sentimiento de soledad varía en función del nivel de victimización y del género de la persona victimizada; (2) Las chicas victimizadas tienen menor cohesión familiar que los chicos en las mismas circunstancias, por el contrario, cuando las adolescentes no son victimizadas disfrutaban de mayor cohesión familiar que ellos. Es decir, el grado de cohesión familiar se ve afectado en función del grado de victimización y del género de

la persona victimizada; (3) Las chicas victimizadas tienen más conflicto familiar que los chicos victimizados, en cambio cuando ellas no son victimizadas disfrutan de un menor conflicto familiar que los chicos en las mismas circunstancias. Esto es, el conflicto familiar se ve afectado en función del grado de victimización y del género de la persona victimizada; (4) Las chicas victimizadas tienen menos implicación escolar que los chicos en la misma situación, en cambio cuanto menor es la victimización, mayor es la implicación escolar en las chicas. Por tanto, el grado de implicación escolar se ve afectado en función del grado de victimización y del género de la persona victimizada; (5) Las chicas victimizadas tienen mayor afiliación escolar que los chicos en la misma situación, en cambio, al disminuir la victimización, la afiliación de los chicos aumenta más que la de ellas. Esto es, el nivel de afiliación escolar varía en relación con la victimización y el género de la persona victimizada; (6) Las chicas victimizadas poseen una mayor percepción de ayuda del profesor que los chicos victimizados, en cambio, al disminuir la victimización, la percepción de ayuda del profesor aumenta más en ellos que en ellas. Es decir, la percepción de ayuda del profesor se ve afectada por el nivel de victimización y el género de la persona victimizada; y (7) Las chicas victimizadas poseen una mayor dependencia a Internet que los chicos en la misma situación, en cambio, esta tendencia cambia al disminuir el grado de victimización, siendo los chicos no victimizados los que tienen mayor dependencia a Internet.

Por tanto, el nivel de dependencia varía en función del nivel de victimización y del género de la persona victimizada.

6.3. Cuestiones finales.

En síntesis, los resultados de la presente tesis doctoral sugieren que los chicos y las chicas agresores y víctimas, pueden ser considerados como grupos de riesgo en la adolescencia debido a las importantes consecuencias psicosociales que pueden sufrir. Además, hay que tener en cuenta que aunque en esta investigación se exponen datos relacionados con la bidireccionalidad de la violencia de pareja que pueden resultar controvertidos, dichos resultados deben valorarse con cautela. Es cierto, como se ha podido observar, que en esta etapa vital pueden darse situaciones violentas ejercidas tanto por chicos como por chicas. Por ello una de las cuestiones a plantearse, es cómo se revierte esta tendencia aparentemente paritaria en la reproducción de actitudes violentas durante el noviazgo adolescente hasta llegar a las cifras actuales de mujeres víctimas de este tipo de violencia.

En este sentido, es importante señalar que el sexismo es un elemento a valorar en relación a dichas conductas, especialmente en ellas. De esta manera, es posible que mediante la asimilación y acomodación de actitudes sexistas y la reproducción de los estereotipos de género, la mujer y el hombre

asuman y naturalicen poco a poco un rol subyugado en ellas o un rol dominante en ellos en las relaciones de pareja. Este hecho podría provocar la aceptación de ciertos comportamientos desiguales que conducirían al inicio del ciclo de la violencia desde cualquier contexto de relación (online/offline).

De esta forma, la información ofrecida en este trabajo se podría tener en cuenta en el diseño de planes de actuación para erradicar en cualquier contexto de relación (online/offline), la violencia de pareja en esta etapa de vital importancia para el desarrollo personal y social. Los resultados sugieren que las variables individuales, escolares y familiares analizadas en la presente investigación y las relaciones entre las mismas parecen tener implicaciones diferentes para cada grupo (violentos- no violentos; victimizados-no victimizados) y para cada género. Así, los programas de intervención y prevención de la violencia en el noviazgo y su victimización podrían ser más efectivos creando grupos específicos de trabajo en función del perfil psicosocial de cada adolescente y también en relación a su género.

Por último, este tipo de actuaciones fomentaría una participación activa en los programas de prevención e intervención de padres, madres, profesorado y compañeros/as de clase, lo que aumentaría los recursos personales de los adolescentes y hacerles menos vulnerables ante la victimización de pareja y la implicación en conductas violentas en las relaciones afectivas.

6.4. Limitaciones y Propuestas para el futuro.

En la presente tesis se muestra la relevancia de considerar la perspectiva de género en el estudio de la violencia de pareja en la adolescencia, específicamente en la violencia que se ejerce desde el espacio virtual y que se extiende al espacio no virtual y viceversa y que, creemos, contribuye a la literatura científica existente hasta el momento. Sin embargo, este trabajo no está libre de limitaciones que aconsejan la necesidad de ser prudentes en la interpretación de los resultados obtenidos. A continuación, se comentan las limitaciones de este trabajo de investigación, unos límites prácticamente adjuntos a todo trabajo de investigación, que ofrecen una oportunidad para la reflexión crítica, la identificación de aspectos a mejorar y la definición de propuestas acerca de líneas futuras de investigación.

En primer lugar, aunque en esta tesis se considera la perspectiva de género en el estudio de la violencia de pareja online en la adolescencia, cuenta con la limitación de no tomar en consideración la construcción del género como una variable. Esto podría llevar a pensar que lo que se está estudiando en realidad es la variable sexo y no la variable género. A este respecto, parece existir un cierto acuerdo en la comunidad científica en la necesidad de distinguir el constructo sexo del constructo género. De este modo, el sexo haría referencia a las características biológicas que definen a las personas como hombres y mujeres, mientras que el género se referiría a las

conductas, roles, estereotipos y características dependientes de las expectativas sociales para cada uno de los sexos, que son adquiridas a través de las interacciones en los diversos contextos socio-culturales (Deaux, 1985; Povedano, 2012). En este sentido, el presente trabajo centra su interés en el estudio del género, especialmente relevante durante el periodo adolescente, en relación con las variables objeto de estudio.

En segundo lugar, la presente investigación es un estudio transversal, por lo que las relaciones obtenidas entre las variables individuales, escolares y familiares estudiadas podrían estar explicadas, al menos en parte, por factores dependientes del contexto y circunstancias concretas de la recogida de datos, de manera que no se podrían establecer relaciones causales. Sería recomendable que, en futuras investigaciones, se incorpore la variable temporal y se recoja información en distintos momentos del estudio. De esta manera, el trabajo ganaría en rigor. Sin embargo, este tipo de estudio longitudinal requiere de mucho esfuerzo adicional que ha sido imposible sostener en la presente investigación. Además, debido a la “virtualidad” de algunas de las variables contempladas, el proceso de recogida y análisis de la información debería contar con las estrategias necesarias para contemplar dichos datos desde el mismo espacio donde se generan, y así evitar futuros sesgos científicos. Al mismo tiempo, hubiera sido necesario más tiempo para la elaboración de la tesis doctoral y sobre todo más medios

económicos para poder contar con material suficiente para la recogida de datos online en tantos momentos como se hubiera planteado. También consideramos muy importante dotar al presente estudio de un carácter más cualitativo y seguir trabajando con entrevistas en profundidad, incorporar la técnica de los grupos de discusión online y offline promoviendo la etnografía virtual que puede aportar una información muy valiosa no sólo para el análisis de la violencia de pareja y la victimización sino igualmente para la mejora de las relaciones afectivas en la adolescencia.

En tercer lugar, si en futuras investigaciones se contempla la variable temporal y se realiza dicha investigación de manera longitudinal, sería recomendable tener en cuenta algunos factores que influyen en el desarrollo de estudios longitudinales sobre el noviazgo en la adolescencia. Un factor fundamental en la mayor parte de los casos es la escasa duración de las relaciones de pareja, hecho que dificulta la horquilla temporal necesaria para el desarrollo de un estudio longitudinal, y hace realmente complicado realizar un seguimiento de todos los chicos y chicas participantes, sobre todo cuando la investigación cubre muestras amplias, como en este caso. Esto supondría de nuevo la necesidad de una mayor inversión de recursos humanos, materiales y temporales, y por tanto económicos, en la elaboración de la investigación.

En cuarto lugar, la recogida de información de esta investigación, a pesar de estar situada en el contexto online y offline, se ha realizado en su totalidad mediante cuestionarios físicos. Este hecho puede provocar que ciertos aspectos del discurso analizado tengan sesgos situacionales, es decir, pérdida o variabilidad de información al no obtenerse desde el contexto donde se produce. Existen creencias acerca del trabajo científico en Internet que pueden tener consecuencias importantes sobre la relación individual que se tiene con la tecnología y sobre las relaciones sociales que se construyen a través de ella y que son objeto de interés para este trabajo. Una futura investigación desde el ámbito virtual, en este sentido, puede servir para alcanzar un conocimiento enriquecido de los significados que va adquiriendo la tecnología en las relaciones interpersonales que la alojan o que se conforman gracias a ella.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Aizpitarte, A. (2014). *Violencia en el Noviazgo en las Relaciones de Adolescentes y Jóvenes*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Aladro-Vico, E. (2003). *TV y realidad: formas de adicción a programas de intimidad vulnerada*. En M. Renero y G. Gómez, *TV Global y Espectáculos Locales*. México, Universidad de Guadalajara.
- Alban Metcalfe, B.M. (1981). Model of psychological processes in social interaction. *Perceptual and Motor Skills*, 52 (3), 2.
- Alberdi, I. (2004). Las parejas jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 13-23.
- Alencar-Rodrigues, R. y Cantera, L. (2012). *Violencia de Género en la Pareja: Una Revisión Teórica*. *PSICO*, 43(1), 116-126.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, Massachusetts: Wesley Publishing Company.
- Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Carroble, J.A., Carballeira, A., y Porrúa, A. (2009). Abuso psicológico en la pareja: aportaciones recientes, concepto y medición. *Psicología conductual: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3, 433-452.
- Alonso-Fernández, F. (1996). *Las otras drogas*. Madrid: Temas de Hoy.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders IV. Text revision*. Washington: APA. (Traducción castellana: Manual

diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV). Texto revisado. Barcelona: Masson.

Alsinet, C. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales de adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 6(2), 227-236.

Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de psicología*, 27(1), 221-231.

Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.

Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado. *Asparkia, Investigación Feminista*, 1, 41-58.

Amurrio M., Larrinaga, A., Usategui E. y del Valle, M. (2010). Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao. *Zerbitzuan*, 47,121-134.

Antona, A., Madrid, J. y Aláez, M. (2003). Adolescencia y Salud. *Papeles del Psicólogo*, 84, 45-53.

APA (1994). *DSM-IV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.

APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* (Fifth Edition). Washington, DC: American Psychiatric Association.

- Arab, E. y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1). doi: 10.1016/j.rmclc.2014.12.001.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680.
- Arellano, N. (2004). Comunicación en la Prevención del Conflicto en Instituciones Educativas de Media, Diversificada y Profesional (Tesis Doctoral). Cabimas Venezuela.
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la prevención del conflicto. *Revista ORBIS*, 7, 23-45.
- Arostegui, J. (2004). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. En J. Aróstegui (ed.), *Violencia y política en España*, 13.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Asher, S.R. y Paquette, J.A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Currents Directions in Psychological Sciences*, 12(3), 75-78.
- Auster, C. J. y Ohm, S. C. (2000). Masculinity and femininity in contemporary American society: A reevaluation using the Bem Sex-Role Inventory. *Sex Roles*, 43(7), 499-528.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K.D., y Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health*, 21 (1), 11-17.

- Baker, C.R., Stith, S.M. (2008). Factors predicting dating violence perpetration among male and female college students. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 17, 227–244.
- Bajoit, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Baltes, P. B., Rease, H. W. y Lipsitt, L. P. (1980). Life span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich (Ed.), *Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind* (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S.A. (1961) Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bargh, J.A. (1994). The Four Horsemen of automaticity: Awareness, intention, efficiency, and control in social cognition. En R. Wyer y T. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (pp. 1-40). Lawrence Erlbaum.

- Bargh, J. A. y Gollwitzer, P. M. (1994). Environmental control of goal-directed action: automatic and strategic contingencies between situations and behavior. Spaulding. En William D. (Eds.), *Integrative views of motivation, cognition, and emotion*, 41, (pp. 71-124). Nebraska Symposium on Motivation.
- Bargh, J. A., Raymond, P., Pryor, J. B. y Strack, F. (1995). Attractiveness of the underling: An automatic power sex association and its consequences for sexual harassment and aggression. *Journal of personality and social psychology*, 68(5), 768.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad*. Argentina: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido; Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Blaya, C. (2001). Social climate and Violence in Socially Deprived Urban Secondary Schools in England and France: a comparative study (Tesis doctoral). University of Portsmouth.
- Becoña, E. (2009). Factores de riesgo y de protección en la adicción a las nuevas tecnologías. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 77-97). Madrid: Pirámide.
- Belski, J. (1980). Child maltreatment: an ecological integration. *American Psychologist*, 35(4), 320-335.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of cultura*. New York: Houghton Mifflin.

- Benenson, J. F., Nicholson, C., Waite, A., Roy, R. y Simpson, A. (2001). The influence of group size on children's competitive behavior. *Child development*, 72(3), 921-928.
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1, 15-33.
- Beranuy, M., Chamarro, A., Graner, C. y Carbonell, X. (2009). Validación de dos escalas breves para evaluar la adicción a Internet y el abuso de móvil. *Psicothema*, 21, 480-485.
- Berdondini, L. (1996). *Cohesion and Power in the Families of Children in Bullying/Victim Problems at School: An Italian Replication*. Univ. degli Studi di Firenze. Departamento di Psicologia. Firenze.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. y Shaikh, S. (2004). Children's experience off loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9 (3), 483-499.
- Berner, J.E. y Santander, J. (2012). Abuso y dependencia de internet: la epidemia y su controversia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 50(3), 181-190.
- Bernete, F. (2010) (a). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, 88, 97-114.
- Bernete, F. (2010) (b). Identidad e integración de los jóvenes en el mundo adulto en la era de la cultura digital. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 3 (1), 4.

- Berrios, Ll. y Buxarrais, M.R. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia05/reflexion05.htm> (Recuperado el 10 de Abril de 2015).
- Bertalanffy, L. Von. (1968). *Teoría General de Los Sistemas*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Bigler, R. S. (1995). The role of classification skill in moderating environmental influences on children's gender stereotyping: A study of the functional use of gender in the classroom. *Children Development*, 66, 1072-1087.
- Billingham, R.E., Bland, R. y Leary, A. (1999). Dating violence at three time periods: 1976, 1992, and 1996. *Psychological Report*, 85, 574-580.
- Bischof, G., Stith, S. y Whitney, M.L. (1995): Family environments of adolescent sex offenders and other juvenile delinquents. *Adolescence*, 30, 157-170.
- Blaya, C. (2010). Cyberbullying and happy slapping in France: a case study in Bordeaux. En J. A. Mora-Merchán y T. Jäger (Eds.), *Cyberbullying. Across-national comparison* (pp. 55-68). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2).
- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press
- Bonino, L. (2002). Violencia, condición masculina y coeducación. En J. Bolancé y C. Laín (comp.) *Violencia, género y coeducación*. Córdoba: Ayuntamiento de Córdoba.

- Bookwala, J., Frieze, I.H., Smith, C., Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7, 297–311.
- Booth, A., Dabbs Jr., J.M., 1993. Testosterone and men's marriages. *Soc. Forces*, 72, 463–477.
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Calvete, E. (2015). Justification beliefs of violence, myths about love and cyber dating abuse. *Psicothema*, 27, (4), 327-333.
- Bosch, E. (Dir.) (2007). Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja. Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad.
- Bosker, B., Clark, V., Herman, D., Parker, P. y Smith, M. (2012). *Fear of Missing Out (FOMO)*. Nueva York: J W T.
- Bourdieu, P. y Jordá, J. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama ediciones.
- Brewer, M. B. (1979). In-group bias in the minimal intergroup situation: A cognitive-motivational analysis. *Psychological bulletin*, 86(2), 307.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experiemental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.doi: 10.1037/0003-066X.32.7.513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Family support: The quiet revolution. En S.L. Kagan, D. Powell, B. Weissbourd y E. Zigler (Eds.). *America's family support programs* (pp. 11-17). New Haven: Yale University Press.

- Brooks-Gunn, J. y Reiter, E. O. (1990). The role of pubertal processes in the early adolescent transition. En S. Feldman y G. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 16-53). Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Brown, B.B., Dolcini, M.M. y Leventhal, A. (1997). Transformations in peer relationships at adolescence: Implications for health-related behavior. En J. Schulenberg, J. Maggs y K. Hurrelmann (Eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence* (pp. 161-189). New York: Cambridge University Press.
- Bubolz, M. M., y Sontag, M. S. (1993). Human ecology theory. En P. G. Boss, W. J. Doherty, R. La Rossa, W. R. Schumm, y S. K. Steinmetz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach* (pp. 419-448). New York: Plenum Press.
- Buelga, S. (2013). El cyberbullying: cuando la red no es un lugar seguro. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia: Respuestas y sugerencias para padres y profesionales*. (pp. 121 – 140). Madrid: Síntesis.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Validación de la escala de victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 32(1).
- Buelga, S. y Pons, J. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 91-101.
- Buesa, S y Calvete E. (2011). Adaptación de la escala de abuso psicológico sutil y manifiesto a las mujeres en muestra clínica y de la comunidad. *Anales de Psicología*, 27, 774-782.

- Bushman, B.J, y Anderson, C.A. (2009). Comfortably numb: Desensitizing effects of violent media on helping others. *Psychological Science*, 21, 273–277.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.
- Cabedo, C. (2013). El falso empoderamiento de la mujer como detonador de la Violencia de Género en una cultura Pop, Cibernética y Romántica: la Sextorsión. *IV Congreso Anual para el Estudio de la Violencia Contra las Mujeres: El impacto de las TICS en la Violencia Contra las Mujeres*. Sevilla.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Cabero, J. y Romero, R. (2001). Violencia, juventud y medios de comunicación. *Comunicar*, 17, 126-132.
- Callejo, J. y Gutiérrez, J. (2012). *Adolescencia entre pantallas. Identidades juveniles en el sistema de comunicación*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Campbell, M.A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15, 68-76.
- Cantera, L.M. (2007). *Casais e violência: Um enfoque além do gênero*. Porto Alegre: Dom Quixote.
- Cantera, L.M. y Blanch, J.M. (2010). Percepción Social de la Violencia en la Pareja desde los Estereotipos de Género. *Psychosocial Intervention*, 19(2).

- Cantera, I., Estebañez, I. y Vázquez, N. (2009). *Violencia contra las mujeres jóvenes: la violencia psicológica en las relaciones de noviazgo*. Servicio de Mujer del Módulo Psicosocial de Deusto, País Vasco.
- Cantolla, D. (2000) Comunidades Virtuales: ciudades en el ciberespacio [1ª parte]. <http://www.ecommdigital.com> (Recuperado el 15 de Marzo de 2015).
- Cantor, N. y Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. *Advances in experimental social psychology*, 12, 3-52.
- Carbonell, X. (2014). La adicción a los videojuegos en el DSM-5. *ADICCIONES* 26 (2).
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamorro, A. y Oberst, (2012). Adicción a Internet y móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 82-89.
- Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. y Oberest, U. (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *ADICCIONES*, 20(2), 149-160.
- Carlson, B.E. (1984). Causes and maintenance of domestic violence: An ecological analysis. *Social Service Review*, 58(4), 569-587.
- Carpenter, C. J., Huston, A. C. y Holt, W. (1986). Modification of preschool sex-typed behaviors by participation in adult structured activities. *Sex Roles*, 14(11-12), 603-615.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Casas, M. (2012). La prevención de la violencia en la pareja entre adolescentes a través del taller: La máscara del amor (Tesis Doctoral), Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. Valencia.

- Casas, F., Buxarrais, M. R., Figuer, C., González, M., Tey, A., Noguera, E. y Rodríguez, J. M. (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Castañó, C. (dir.) (2008). *La Segunda Brecha Digital*. Ed. Cátedra, Madrid.
- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X, Graner, C y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: Internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28(3), 196-204.
- Castells, M. (1999). *La Era de la información. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial
- Castells, M. (2001). *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2005). Globalización e identidad. *Quaderns de la Mediterrania*, 5, 11-20.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Alianza Editorial.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.

- Chabot, H. F., Tracy, T. L., Manning, C. A., y Poisson, C. A. (2009). Sex, attribution and severity influence intervention decisions of informal helpers in domestic violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1696-1713. doi: 10.1177/0886260509331514.
- Cheung, L. M., y Wong, W. S. (2011). The effects of insomnia and internet addiction on depression in Hong Kong Chinese adolescents: An exploratory cross-sectional analysis. *Journal of Sleep Research*, 20(2), 311-317.
- Chóliz, M. Villanueva, V. y Chóliz, M.C. (2009). Ellos, ellas y su móvil: Uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(1), 74-88.
- Cienfuegos, M.J. y Díaz-Loving, R. (2010). Violencia en la relación de pareja. En R. Díaz-Loving y S. Rivera Aragón (Eds.), *Antología psicosocial de la pareja: clásicos y contemporáneos* (pp. 156-177). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Cleveland, H. H., Udry, J. R., y Chantala, K. (2001). Environmental and genetic influences on sex-typed behaviors and attitudes of male and female adolescents. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(12), 1587-1598.
- Close, S.M. (2005). Dating Violence Prevention in Middle School and High School Youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- Cobo, J.C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Revista de estudios de comunicación Zer*, 27(4), 295-318.

- Cohen, C. (2013). FoMo Do you have a Fear of Missing Out? *Telegraph*, at <http://www.telegraph.co.uk/women/womenslife/10061863/FoMo-Do-you-have-a-Fear-of-Missing-Out.html>, [En prensa] (Recuperado el 2 de Abril de 2015).
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N.M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111 (1), 180–213.
- Coker, A.L., Smith, P.H., McKeown, R. E. y King, M.L. (2000). Frequency and correlates of intimate partner violence by type: Physical, sexual, and psychological battering. *American Journal of Public Health*, 90, 553-559.
- Compas, B.E., Hinden, B.R. y Gerhardt, C.A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Contreras, P. (2003). *Me llamo Kohfam. Identidad hacker; una aproximación antropológica*. 1ª ed. Barcelona: Gedisa.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cornejo, M y Tapia, M.L. (2012). Redes sociales y relaciones interpersonales en Internet. *Fundamentos en Humanidades*, 2, 219/229.
- Corsi, J. (1994). *Violencia familiar, una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Cova, F., Maganto, C. y Melipillán, R. (2005). Género, Adversidad Familiar y Síntomas Emocionales en Preadolescentes. *Psyche*, 14(1), 227 – 232.

- Crandall, C.S, y Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*, 129, 414-446.
- Cuesta, U. y Gaspar, S. (2012). *Comunicación y Salud: Estrategias y Experiencias en prevención, Promoción y Educación para la Salud*. Madrid: Editorial Fragua.
- Cuesta, U., Gaspar, S. y Ugarte, A. (2012). *Comunicación y Salud. Estrategias y experiencias en prevención, promoción y educación para la salud*. Madrid, Editorial Fragua.
- Cunningham E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Cuny, J.A. (2001). Actitud y sentimiento de soledad en un grupo de adolescentes universitarios de Lima. *Revista Persona*, 4, 111-128.
- Cutbush, S.L., 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*. San Francisco, CA: APHA.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21, 83-104.
- Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use (PIU). *Computers in Human Behavior*, 17, 187-195.
- Deal, J. E., y Wampler, K. S. (1986). Dating violence: The primacy of previous experience. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3, 457-471.

- Deaux, K. y Lewis, L.L. (1984). Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label. *Journal of personality and Social Psychology*, 46 (5), 991-1010.
- DeKeseredy, W.S., y MacLeod, L. (1997). *Woman abuse: A sociological story*. Toronto: Harcourt Brace.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- De la Peña, E., Ramos, E., Luzón, J.M., y Recio, P. (2011). *Proyecto de Investigación sobre Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza*. España: Instituto de La Mujer, Ministerio de Igualdad.
- De la Peña, E.M., Ramos, E., Luzón, J.M. y Recio, P. (2010). *Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza*. Publicado por el Instituto Andaluz de la Juventud. Junta de Andalucía.
- De Lemus, S. (2011). Relaciones intergrupales. En M. Moya y R. Rodríguez Bailón (Eds.), *Fundamentos de Psicología Social* (pp. 417-436). Madrid: Pirámide.
- Demaray, M. K., y Malecki, C.K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology*, 56 (1), 5.
- Díaz-aguado, M.J. (1998). Prevenir la violencia desde la escuela. Programas desarrollados a partir de la investigación-acción. *Revista de Estudios de Juventud*, 42, 63-77.

- 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. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, 35-44.
- Díaz-Aguado, M.J. (2009). Adolescentes y violencia. De la detección del riesgo a la prevención. *Crítica*, 962, 54-59.
- 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., Martínez, R. y Martín, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.
- 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.
- Dohmen, M.L. (1996). Perfil del hombre golpeador. En J. Corsi (Coord.), *Violencia masculina en la pareja: Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 43-130). Barcelona: Paidós.
- Domenech, M. y Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2.
- DOMOS, Corporación. (2003). *Análisis de la violencia en las relaciones de parejas entre adolescentes*. Santiago - Chile.

- Dovidio, J. y Gaertner, S.L. (1986). *Prejudice, discrimination and racism: Historical trends and contemporary approaches*. Nueva York: Academic Press.
- Dutton, D. G. (2010). Attachment and violence: an anger born of fear. En M. Mikulincer y P. Shaver (Eds.), *Herzliya Symposium on Personality and Social Psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Dutton, D.G. y Golant, S.K. (1997). *El golpeador: Un perfil psicológico*. Barcelona: Editora Paidós.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. Gilbert, S. Fiske, G. Lindzey (Eds), *The handbook of social psychology* (pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Eccles, J.S., y Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. E. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Echeburúa, E. (2010). Addiction to new technologies and online social networking in young people: A new challenge. *Adicciones*, 22(2), 91-96.
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista española de drogodependencias*, 4, 435-448.

- Echeburúa, E., Amor, P.J. y Corral, P. (2002). Mujeres maltratadas en convivencia prolongada con el agresor: variables relevantes. *Acción Psicológica*, 1, 135-150.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2009). Las adicciones con o sin droga: una patología de la libertad. En E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 29-44). Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2), 91-96.
- Echeburúa, E. y Fernández-Montalvo, J. (2006). Adicciones sin drogas. En J.C. Pérez de los Cobos, J.C. Valderrama, G. Cervera y G. Rubio (Eds.). *Tratado SET de trastornos adictivos* (Vol. 1) (pp. 461-476). Madrid: Panamericana.
- Echeburúa, E., Labrador, F.J. y Becoña, E. (2009). *Adicción a las nuevas tecnologías*. Madrid: Pirámide.
- Echeburúa, E. y Redondo, S. (2010). *¿Por qué víctima es femenino y agresor masculino?: la violencia contra la pareja y las agresiones sexuales*. Madrid: Pirámide.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Emery, C. (2011). Controlling for selection effects in the relationship between child behavior problems and exposure to intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1541-1558.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology*, 1, 171-193.

- Emmons, C.L., Comer, J.P. y Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Nueva York: Teachers College Press.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet mediated communication tools. *New Media and Society*, 12, 109-126.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton. (Traducción al castellano, 1980: *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus).
- Erikson, E.H. (1995). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Escofet, A y Rubio, M.J., (2007). La brecha digital: género y juegos de Ordenador, *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 5(1). [en línea] (Recuperado el 25 de septiembre de 2015).
- Espinar, E. y González, M.J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales: un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s: Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer*14, 87-106.
- Estebáñez, I. (2012). Del amor al control del amor al control a golpe de click, La Violencia de Género en las redes sociales. Ponencia Jornadas Violencia en género de dudas? Estella –Portugalete.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433–450.

- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2015). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology*, 18(1), 73-89.
- Evans, M. A., Whigham, M. y Wang, M. C. (1995). The effect of a role model project upon the attitudes of ninth-grade science students. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (2), 195-204.
- Expósito, F. y Moya, M. (2005). Violencia de género. Aplicando la psicología social. *Mente y Cerebro*, 48, 201-227.
- Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 55, 893-905.
- Facio, A. y Fries, L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. *Academia*, 6, 259-294.
- Falcón-Caro, M.C. (2001). *Malos tratos habituales a la mujer*. Barcelona: J.M Bosch Editor.
- Falcón-Caro, M.C. (2008). Realidad individual, social y jurídica de la mujer víctima de la violencia de género. En M. Herrero (Coord.), *Hostigamiento y hábitat social: una perspectiva victimológica*, (pp 27-46), Madrid: Comares.
- Fandiño-Leguía, J.D. (2015). Adicción a Internet: Fundamentos teóricos y conceptuales. *Revista Psicología Científica*, 17.
- Feixa, C. (1996). *Antropología de las edades*. Ensayos de antropología cultural. Barcelona: Ariel.

- Fernández, C.I. (2011). El acoso telemático en menores: Ciberacoso y grooming. *Revista Psicología Científica.com*, 13(12).
<http://www.psicologiacientifica.com/ciberacoso-grooming-en-menores>
(Recuperado el 12 de Mayo de 2015)
- Fernández-González, L. (2013). Prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: Aplicación y valoración de un programa para adolescentes (Tesis Doctoral), Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández-Sánchez, N. (2013). Trastornos de conducta y redes sociales en Internet. *Salud Mental*, 36(6), 521-527
(Recuperado el 15 de Junio de 2015).
- Fernández-Sánchez, E., Fernández-Morales, I. y Maldonado-Martínez, A. (2000): Comunidades virtuales especializadas: un análisis comparativo de la información y servicios que ofrecen al usuario. *VII Jornadas Españolas de Documentación*.
- Ferrández, E. (2006). *La violencia desde la perspectiva de género*. Madrid: Centro Psicoanalítico de Madrid.
- Ferrer, V.A. y Bosch, E. (2000). Violencia de género y misoginia: reflexiones psicosociales sobre un posible factor explicativo. *Papeles del psicólogo*, 75.
- Ferrer, V. y Bosch, E. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. *Profesorado*, 17 (1).
- Ferrer, V.A., Bosch, E., Ramis, C., y Navarro C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: Análisis de creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18(3), 359-366.

- Ferrer, V., Bosch, E., Ramis, M.C., Torres, G. y Navarro, C. (2005). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18 (3), 359-366.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. *Psychological review*, 81(1), 59.
- Fiske, S.T. y Stevens, L. E. (1993). What's so special about sex? *Gender stereotyping and discrimination*. En S. Oskamp y M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society* (pp. 173-196). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Flores, J. (2008). Ciberbullying. Guía rápida. Pantallas amigas. <http://www.pantallasamigas.net/proteccion-infancia-consejos-articulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm> (Recuperado el 20 de Marzo de 2015).
- Follingstad, D.R. (2007). Rethinking current approaches to psychological abuse: Conceptual and methodological issues. *Aggression and Violent Behavior*, 12(4), 439-458.
- Follingstad, D. R., y Edmundson, M. (2010). Is psychological abuse reciprocal in intimate relationships? Data from a national sample of American adults. *Journal of Family Violence*.25, 495-508. doi: 10.1007/s10896-010-9311-y.
- Foshee, V. A., Linder, G. F., Bauman, K. E. (1996). The Safe Dates Project: theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. *American Journal of Preventive Medicine*, 12(2), 39-47.
- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanism of the defense*. New York: International University Press.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic study of the child*, 13, 255-278.

- Frutos de, B. (2011). La participación de los jóvenes en las acciones comerciales de las redes sociales. *Icono 14*, 8, 98-110.
- Frutos de, B. y Vázquez, T. (2011). Las redes sociales en adolescentes y jóvenes: un aprendizaje hacia la autorregulación. En R. Aparici, A. García Matilla y A. Gutiérrez Martín: *Educación mediática y competencia digital. La cultura de la participación*. Congreso Internacional. Segovia, 13 al 15 de Octubre.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping*. London: Routledge.
- Fu K.W., Chan, W.S., Wong, P.W. y Yip, P.S. (2010). Internet addiction: prevalence, discriminant validity and correlates among adolescents in Hong Kong. *Br J Psychiatry*, 196(6), 486-492. doi: 10.1192/bjp.bp.109.075002.
- Funes, J. (1990). *Nosotros, los adolescentes y las drogas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Funes, J. (2004). El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Revista Educación social*, 29.
- Fuertes, A. (1996). Redefinición sexual y de género. En J. Fernández (Coord.), *Varones y mujeres. Desarrollo de la doble realidad de sexo y género* (pp. 189-206). Madrid: Pirámide.
- Galambos, N. L. (2004). Gender and gender role development in adolescence. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 233-262). New Jersey: Wiley.
- Gamba, S.B. (2008). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos.

- Garaigordobil, M. (2011). *Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. En FOCAD Formación Continuada a Distancia. XII Edición (pp. 1-29). Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- García, M. y Cabral, M. (2002). *El discurso social de la violencia de género*. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/grupos/gigese/x/publicaciones/articulos/discurso-violencia.pdf>. (Recuperado el 15 de abril de 2015).
- García, V. y Fabilia, A.M. (2014). Nomofilia vs Nomofobia, irrupción del teléfono móvil en las dimensiones de vida de los jóvenes. Un tema pendiente para los estudios de comunicación. *Razón y Palabra*, 86(8).
- García, A., Gaona, C. y Gomes, F. (2011). Comunicación, ciberespacio y riesgo. Percepciones de los adolescentes españoles. *III Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, Tarragona.
- García-Díaz, A., Fernández-Feito, A., Rodríguez, F.J., López González, M.L., Mosteiro, M.P. y Lana, A. (2013). Violencia de género en estudiantes de enfermería durante sus relaciones de noviazgo. *Atención Primaria*, 45 (6), 290-296.
- García, O. (2013). *Adicciones & Violencia Prevención y Tratamiento*. La Habana.
- García-Leiva, P. (2005). Identidad de género: Modelos explicativos. Escritos de Psicología- *Psychological Writings*, 7. [En línea].

- García-Rojas, A.D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI, Revista de Educación, 12*. Universidad de Huelva.
- Garrido, M., Martínez, A., Rubio, J., Rodríguez, A., G^a-Cubillana, P. y Perdiguero, D. (2000). *Memoria del I Seminario Internacional sobre Terapia Familiar y de Parejas en Casos de Violencia*. Carmona (Sevilla).
- Geen, R. G. (2001). *Human aggression* (2^a ed.). Philadelphia: Open University Press.
- Gelles, R.J. (1972). *The violent home: A study of physical aggression between husbands and wives*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problems behaviors. *Journal of Marriage and the family, 61*, 343-361.
- Gerber, G. (1995). Gender stereotypes and the problem of marital violence. En L. Adler y F. Denmark (Eds.), *Violence and the prevention of violence*. New York: Praeger.
- Gibbs, I. y Sinclair, I. (1999). Treatment and Treatment Outcomes in Children's Homes. *Child and Family Social Work, 4* (1), 1-8.
- Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, A., Feliu, J., Rivero, I. y Gil, E. (2003). *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital*. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.html> (Recuperado el 5 de Marzo de 2015).

- Giró, J. (2005). *El género quebrantado, sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio*. Universidad de La Rioja.
- Glick, P. y Fiske, S. (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. (1999). Sexism and other “isms”: Independence, status, and the ambivalent content of stereotypes. En W.B. Swann, J. h. Langlois y L. C. Gilbert (Eds.), *Sexism and Stereotypes in Modern Society. The Gender Science of Janet Taylor Spence*. Washington, American Psychological Association (pp. 193-222).
- González-Lozano, M.P. (2008). Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la comunidad de Madrid (Tesis Doctoral), Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en las parejas jóvenes: Una revisión. *Behavioral Psychology*, 16 (2), 207-225
- González, R., Rodríguez M. R. y García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitud es en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. Profesorado. *Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 17 (1), 181-200.
- González, R y Santana, J.D. (2001). *Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Goode, W. J. (1971). Force and violence in family. *Journal of Marriage and the Family*, 33, 624–636.

- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. A., y Gottfredson, N. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444.
- Gracia, E. (2002). Visibilidad y tolerancia social de la violencia familiar. *Intervención Psicosocial*, 11, 5-15.
- Gracia, E. (2004). Unreported cases of domestic violence against women: Towards an epidemiology of social silence, tolerance, and inhibition. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58, 536-537.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Grauerholz, L. (2000). An ecological approach to understanding sexual revictimization: Linking personal, interpersonal, and sociocultural factors and processes. *Child Maltreatment*, 5, 5-17.
- Gray, H., y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence: Differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(1), 126-141.
- Greenfield, P.M. (2009). Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. *Science* 2, 5910(323), 69-71. doi: 10.1126/science.1167190.
- Gregorio, C. (Coord.) (2006). *Violencia de Género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Griffin, R.S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Griffiths, M.D. (2000). Internet addiction, Time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8, 413-418.

- Guardo, L. (2012). *Percepción de las relaciones de género entre adolescentes: transmisión de estereotipos y mitos de amor* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Salamanca. Salamanca.
- Guerra, E. (1993). Clima social familiar en adolescentes y su influencia en el rendimiento académico (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., Pascual, C. (2011) Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1),13-19.
- Ha, J. H., Yoo, H. J., Cho, I. H., Chin, B., Shin, D., y Kim, J. H. (2006). Psychiatric comorbidity assessed in Korean children and adolescents who screen positive for Internet addiction. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67(5), 821-826.
- Halpern, C.T., Oslak, S.G., Young, M.L., Martin, S.L. y Kupper, L.L. (2001). Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American Journal of Public Health*, 91, 1679-1685.
- Hamilton, D. L. (1981). Stereotyping and intergroup behavior: Some thoughts on the *cognitive approach*. En D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behaviour*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hammersley, M. y Woods, P. (coord.) (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*. Barcelona: Paidós.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman y G. Elder (Eds.). *At the threshold: the developing adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.

- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Heise, L. (1998). Violence against women: an integrated ecological framework. *Violence Against Women*, 4, 262-290.
- Hendry, L. y Kloep, M. (2015). Young people, technology and change: understanding de system? *Metamorfosis. Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y juventud*, 2. 50-66
- Hernández, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia “bullying” en el recinto escolar. *Psicothema*, 14, 50-62.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología*, 25, 325-340.
- Hersent, F. (2005). La cultura adolescente, Jornadas de bibliotecas, infantiles, juveniles y escolares, ‘Pero, ¿qué leen los adolescentes’. En *el Boletín de la Fundación GSR*.
- Hilton, J. L. y Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual review of psychology*, 47 (1), 237-271.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2011). *School Climate and Cyber-Integrity: Preventing Cyberbullying and Sexting One Classroom at a Time*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hines, D.A. & Malley-Morrison, K. (2005). *Family violence in the United States: Defining, understanding, and combating abuse*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hoffman, M.L. (1981). The development of empathy. En Rushton, J.P. y Sorrentino, R.M. (eds.). *Altruism and*

helping behaviour, social personality and developmental perspectives. New Jearsey: LEA.

- Huici, C. (1984). The individual and social functions of sex role stereotypes. En H. Tajfel (Ed.), *The social dimension*, 2 (pp.579-602). Cambrigde University Press.
- Hull, P., Kilbourne, B., Reece, M. y Husaini, B. (2008). Community involvement and adolescent mental health: Moderating effects of race/ethnicity and neighborhood disadvantage. *Journal of Community psychology*, 36 (4), 534-551.
- IAB Spain y ELOGIA. (2014). V Estudio anual de Redes Sociales. [En línea] <http://www.iabspain.net/redes-sociales/>
- IAB Spain y ELOGIA. (2015). VI Estudio Anual de Redes Sociales. [En línea] <http://www.iabspain.net/redes-sociales/>
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Equipamiento y uso de TIC en los hogares*. Cifras INE (www.ine.es).
- Ingus, C. (2005). Los Limites del Maltrato Verbal. *Geomundos*. [En línea]. [http://www.geomundos.com/mujeres/gema/los_limites_del_maltrato-verbal doc. 7346.html](http://www.geomundos.com/mujeres/gema/los_limites_del_maltrato-verbal_doc.7346.html) (Recuperado el 30 de Junio de 2015).
- Jessor, R. (1991). Behavioral science: an emerging paradigm for social inquiry?. En R. Jessor (ed.), *Perspectives on behavioral science: The Colorado lectures*. Boulder CO: Westview.
- Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Rewiew*, 12, 374- 390.

- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk settings. *American psychologist*, 48 (2), 117.
- Jessor, R., Donovan, J. E., y Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Jezl, D.R., Molidor, C.E. y Wright, T.L. (1996). Physical, sexual and psychological abuse in high school dating relationships: Prevalence rates and self-esteem issues. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13, 69-87.
- Jiménez, T. I. (2013). La familia con hijos adolescentes. En E. Estévez (coord.), *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores* (pp. 21-46) Madrid: Síntesis.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 15-23.
- Jiménez, T.I., Musitu, G., Ramos-Corpas, M.J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: An analysis through family, personal and social adjustment. *Journal of Community Psychology*, 37, 959-974.
- Jiménez, L. y Pantoja, A.V. (2007). Autoestima y relaciones Interpersonales en sujetos adictos a Internet. *Psicología-Segunda Época*, 26,78-89.
- Jociles, M. I.; Franzé, A.; Poveda, D. (2011). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Johnson, M.P. y Ferraro, K. (2000). Research on domestic violence in the 1990s: Making distinctions. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 948-963.

- Jost, J. T. y Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33 (1), 1-27.
- Kartika, T. (2012). Informe sobre la eliminación de los estereotipos de género en la UE. *Comisión de Derechos de la Mujer e Igualdad de Género*. Parlamento Europeo (2012/2116(INI))
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. y Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25–36.
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. En Feldman, S. y Elliott, G. (Eds.) *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Harvard University Press.
- Kemper, S. (2000). Influencia de la práctica religiosa (Activa – No Activa) y del género de la familia sobre el Clima Social Familiar (Tesis de Maestría), Universidad Mayor de San Marcos, Lima.
- Khoury-Kassabri, M. Benbenishty, R. Astor, R., y Zeira, A. (2004). The contribution of community, family and school variables on student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34 (3-4), 187-204.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M.Y., Yeun, E.J., Choi, S.Y., Seo, J.S. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *Int J Nurs Stud*. 43(2), 185-92.
- Ko, C.H., Yen, J.Y., Chen, C.S., Yeh, Y.C., y Yen, C.F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for Internet addiction in adolescents: A 2 year prospective study. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(10), 937-943.

- Ko, C.H., Yen, J.Y., Chen, C.S., Chen, C.C., y Yen, C.F. (2008). Psychiatric comorbidity of Internet addiction in college students: An interview study. *CNS Spectrums*, 13(2), 147-153.
- Ko, C.H., Yen, J.Y., Chen, C.S., Chen, C.C., y Yen, C.F. (2012). The association between Internet addiction and psychiatric disorder: a review of the literature. *Euro Psychiatry*.27(1), 1-8.
doi:10.1016/j.eurpsy.2010.04.011.
- Koerner, S., Ernst, D., Jenkins, H. Chisholm, A. (2002). Pathways to Measuring Consumer Behavior in an Age of Media Convergence. ESOMAR Conference, Cannes.
- Kowalski R, Limber S y Agatston P. (2010). *CyberBullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower. (original publicado en 2008)
- Kulik, L. (1998). Inter-and intra-gender differences in life orientations and work attitudes in Israel: A comparative analysis. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 95-111.
- Labrador, M.R. Fernández-Velasco, P. Rincón, P.P. (2010). Características psicopatológicas de mujeres víctimas de violencia de pareja. *Psicothema*, 22, 99–105.
- Labrador, F.J., Rincón P.P., De Luís P., Fernández-Velasco R. (2004). *Mujeres víctimas de la violencia doméstica: Programa de actuación*. Madrid: Pirámide.
- Labrador, F.J. y Villadangos, S. M. (2009). Adicción a nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. En E. Echeburúa, F. J. Labrador y E. Becoña (Dir.), *Adicción a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes*, 45-71. Madrid: Pirámide.

- Labrador, F.J. y Villadongos, S. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188.
- Lacasse, A., Purdy, K.T. y Mendelson, M.J. (2003). The mixed company they keep: Potentially offensive sexual behaviours among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 532-540.
- Lacković-Grgin, K. y Deković, M. (1990). The contribution of significant others to adolescents' self-esteem. *Adolescence*, 839-846.
- Lambert, S.F., y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couple and Families*, 11, 1-7.
- Larose, S. y Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1-27.
- Larrauri, E. (Coord.) (1994). *Mujeres, derecho penal y criminología*. Madrid: Siglo XXI.
- Lázaro-Carreter, F. (2000). Vísperas Navideñas. El nuevo dardo en la palabra. *Revista Literaria Katharsis*. Disponible en:
http://www.revistakatharsis.org/nuevo_dardo.pdf
- Leal, F., Reinoso, L., Rojas, K. y Romero, R. (2010). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes escolares de Arica. *Revista Infancia y Educación*, 1(1).
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Child development*, 62 (4), 797-811.

- Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 65, 67-86.
- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent-child play. *Developmental psychology*, 36 (3), 381.
- Leaper, C. y Friedman, C.K. (2007). The Socialization of Gender. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 561-587). New York: Guilford Press.
- Lerner, R.M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: A dynamic interactional perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 355-372.
- Lerner, C. (1986). *The Creation of Patriarchy*. Oxford University Press.
- Lerner, R. y Tubman, J. G. (1989). Conceptual issues in studying continuity and discontinuity in personality development across life. *Journal of Personality*, 57, 343-347.
- Lewis, S. F., y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.
- Lila, M.S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.
- Lin, N. (1986). Modeling the effects of social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensels (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 173-212). Orlando: Academic Press.

- Links, P. (1983). Community surveys of the prevalence of childhood psychiatric disorder: A review. *Child Development*, 54, 531-548.
- Lippa, R. A. (2002). *Gender, nature, and nurture*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., y Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children's depression: The relationship between parent-child interaction and children's depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26, 447-457.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411.
- Livingstone, S. y Helsper, E. J. (2011). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and family context. *New Media & Society*, 11(6).
- Llorca, M. (2007). Flexibilidad y rigidez de los roles de género. En Vega, A. (Coord.). *Mujer y educación. Una perspectiva de género* (pp 79-89). Málaga: Ed. Aljibe.
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S. J., Schmidt, L. C., y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.

- López, F., Moral, J., Díaz-Loving, R. y Cienfuegos, Y.I. (2013). Violencia en la pareja. Un análisis desde la perspectiva ecológica. *Ciencia Ergo Sum*, 20(1), 6-16.
- Lorenzo, C. (2006). El comportamiento del consumidor ante el diseño del punto de venta virtual: efectos e interacciones, (Tesis Doctoral). Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca.
- Luhmann, N. (2000). *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. (2006). *Sociología del Riesgo*. México, Universidad Iberoamericana.
- Luque, M.C. Mujer y sexualidad. Evolución desde el puritanismo del siglo XVIII a la medicina sexual del siglo XXI. *Revista Internacional de Andrología*, 6(2). doi: 10.1016/S1698-031X(08)75683-8.
- Lytton, H. y Romney, D. M. (1991). Parents' differential socialization of boys and girls: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109(2), 267.
- Maccoby, E.E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press.
- Maccoby, E.E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American psychologist*, 45 (4), 513.
- Maccoby, E.E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1987). Gender segregation in childhood. *Advances in child development and behavior*, 20, 239-287.
- 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.

- Makepeace, J.M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Malik, S., Sorenson, S.B. y Aneshensel, C.S. (1997). Community and dating violence among adolescents: perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health*, 21, 291-302.
- Maquieira, V. (2011). Mujeres, globalización y derechos humanos: reflexiones desde la categoría de "tensión". *Pensamiento iberoamericano*, 9, 21-41.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Margalit, M. y Ben-Dov, I. (1995). Learning disabilities and social environments: Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence. *International Journal of Behavioural Development*, 18, 519-536.
- Marín, M.A. (2013). Identidades físicas y digitales en un mundo global interconectado. En *XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Alicante.
- Marks, I. (1990). Behavioural (non-chemical) addictions. *British Journal of Addiction*, 85, 1389-1394.
- Martín, S. (2009). Género: ¿concepto suficiente? Concepto necesario (Trabajo Fin de Master), Universidad de Salamanca. 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, L. (2011). Reseña de "Etnografías de la infancia y de la adolescencia" de M.I. Jociles, A. Franzé, A., D. Poveda (Eds.). *Etnografías de la infancia y de la adolescencia. Revista de Antropología Social*, (20), 412-416.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Matud, M.P. (2007). Domestic abuse and children's health in the Canary Islands, Spain. *European Psychologist*, 12, 45-53.
- Matud, M.P. y Moraza, O. (2004). Factores Sociodemográficos e Impacto Psicológico en Mujeres Maltratadas por su pareja. *CLEPSYDRA*, 109-125.
- McHale, S. M., Crouter, A. C. y Whiteman, S. D. (2003). The family contexts of gender development in childhood and adolescence. *Social Development*, 12 (1), 125-148.
- McKenzie-Mohr, D. y Zanna, M. P. (1990). Treating Women as Sexual Objects Look to the (Gender Schematic) Male Who has Viewed Pornography. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16 (2), 296-308.
- McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M. y Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72(4), 138-46.
- Mead, M. (1939). *From the South Seas: Studies of Adolescence and Sex in Primitive Societies*. New York: Willian Morrow.
- Mead, M. (1949). *Coming of age in Samoa*. New York: Mentor Book, New American Library.

- Mead, M. (1954). Some theoretical considerations on the problem of Mother-Child separation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 24 (3), 471-483.
- Mead, M. (1954). *Male and female: A study of the sexes in a changing world*. USA: Pelican.
- Megías, S.J., Elzo Imaz, I., Méndez, F.J., Navarro, E. y Rodríguez J. (2002) *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Federación Ayuda contra la Drogadicción.
- Megías, I. y Rodríguez, E. (2014). *Jóvenes y comunicación. La impronta de lo virtual*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción (FAD).
- Melander, L.A. (2010). College student's perceptions of intimate partner cyber harassment. *Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking*, 13, 263-268.
- Meras, A. (2003). Prevención de la violencia de género en adolescentes. En I. Silva (Coor.), *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Merton, R.K. (1948). The bearing of Empirical Research upon the Development of Social Theory. *American Sociological Review* 13, 164-168. Reimpresa en Merton, 1957.
- Miguel de, V. (2015). *Percepción de la violencia de género en la adolescencia y la juventud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Miller, P. (1995). El desarrollo y la socialización de la conducta prosocial. En Hinde, R y Groebe, J. (Ed.). Madrid: Visor.

- Miller, S.L. y Meloy, M.L. (2006). Women's use of force: Voices of women arrested for domestic violence. *Violence Against Women*, 12(1), 89–115.
- Millet, K. (1995). *Política Sexual*. Madrid: Ed. Cátedra. Col. Feminismos.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behaviour: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Molidor, C. y Tolman, R. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Women*, 4, 180-194.
- Monreal, M.C. (2008). Esquemas de género y violencia hacia la mujer. En López de la Cruz, L. (Coord.) (2008). *Ni el aire que respiras, pensamiento científico ante la violencia de género* (pp. 89-108). Cajazol, Sevilla.
- Monreal, M.C. y Martínez, B. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En L. Amador y M^a C Monreal (Coords). *Intervención social y Género*. Madrid: Narcea.
- Monreal, M. C., Povedano, A., y Martínez, B., (2014). Modelo ecológico de los factores asociados a la violencia de género en parejas adolescentes. *Journal of Educators, Traders and Teachers*, 5(3), 105-114.
- Monteith, M. J. (1993). Self-regulation of prejudiced responses: Implications for progress in prejudice-reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (3), 469.
- Mooney, A. (2007). When rape is (not quite) rape. En J. Cotterill (Ed.), *The language of sexual crime* (pp 198-216). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Morabes, S.C. (2014). Ciclo de violencia en la asistencia psicológica a víctimas de violencia de género. *I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS)*, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires. <http://hdl.handle.net/10915/42960>
- Moral, J., y López, F. (2013). Relación de violencia en la familia de origen y machismo con violencia en la pareja. *Revista Medicina Universitaria*, 15(59), 3-9.
- Moreno, D. (2010). Violencia, Factores de Ajuste Psicosocial y Clima Familiar y Escolar en la Adolescencia (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Moreno, A. y Suarez, C. (2010). Las comunidades virtuales como nuevas formas de relación social: Elementos para el análisis. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero43/covirtual.html> (Recuperado el 24 de Marzo de 2015).
- Morganett, R. S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Martínez Roca Ediciones.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R.M. Farr y S. Moscovici (Comps.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moya, M. (2003). Creencias estereotípicas y género: Sexismo ambivalente. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubietta (Eds.). *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 789-797). Madrid: Pearson.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá y I. Martínez- Benlloch (Eds.), *Psicología y Género* (pp. 271-294). Madrid: Pearson.

- Moya, M.E. y Expósito, F.F. (2001). Nuevas formas, viejos intereses. Neosexismo en varones españoles. *Psicothema*, 13 (4), 668-674.
- Muñiz, M. (2013). Adolescencia, violencia de género y sexismo: un análisis a través del Tuenti. En JM, Valcuende M, Marco y D, Alarcón (Coords.). *I Congreso Internacional sobre estudios de Diversidad sexual en Iberoamérica* (pp. 373-385). Sevilla.
- Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M.C. y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*. (Pendiente de publicación).
- Muñiz, M, Monreal, MC y Povedano, A, (2014). Adolescencia y Violencia de Género: Estereotipos y Sexismo en los nativos digitales. En *IV Congreso para el estudio de la Violencia sobre las Mujeres*. Disponible en: <http://www.congresoestudioviolencia.com> (Recuperado 15 Abril de 2015).
- Muñoz, V.F. (2000). Adolescencia y agresividad. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Muñoz-Rivas, M.J., Fernández, L. y Gámez-Guadix, M. (2010). Analysis of the indicators of pathological Internet use in Spanish university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 697-707.
- Muñoz-Rivas, M.J., Graña, J.L., O'leary, K.D. y González, P. (2007). Agresión in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of adolescent Health*, 40, (pp 298-304).
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los Adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- Musitu, G. Estévez, E. Jiménez, T. y Veiga, F. (2011). Agentes de socialización da violencia e vitimizacão escolar. En S. Nunes y F. Veiga (Eds.), *Intervenir em situacões de indisciplina violencia e conflito* (pp. 43-80). Lisboa: Ed. Fim de século.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Jiménez, T. I. y Povedano, A. (2008). Familia y Escuela: Escenarios de Riesgo y de Protección en la Violencia Escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 32-33 (12). [En línea] <http://reme.uji.es/articulos/numero32/article2/texto.html>
- Musitu, G., Martínez, B. y Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia: las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Comp.). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. (pp.109-128). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Mustaine, E.E., y Tewksbury, R. (1999). A routine activity theory explanation for women's stalking victimizations. *Violence Against Women*, 5(1), 43-62.

- Naciones Unidas. (ONU, 1993b). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104, de 20 de diciembre de 1993. Disponible en: <http://servindi.org/pdf/DecEliminacionViolenciaMujer.pdf>. (Recuperado el 10 de abril de 2015).
- Naval, C., Sádabe, Ch., y Bringué, X. (2003). *Impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las relaciones Sociales de los Jóvenes Navarros*. Gobierno de Navarra, Navarra.
- Nicholson, T. R. (2000). Attachment style in young offenders: parents, peer and delinquency. *Dissertation Abstracts International, Section B: The Sciences and Engineering*, 60, 6377.
- Noack, P., Kerr, M. y Olah, A. (1999). Family relations in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, (pp. 713-717).
- Noret, N. y Rivers, I. (2006). The prevalence of bullying by text message or email: results of a four year study. Poster presented at *British Psychological Society Annual Conference*, Cardiff.
- Novak, T.P. (1995). MANOVAMAP: Graphical representation of MANOVA in marketing research. *Journal of Marketing Research*, 32, 357-374
- Observatorio Tecnológico. (2012). Monográfico: Redes Sociales. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1043-redes-sociales?showall=1> (Recuperado el 13 de Marzo de 2016)
- Observatorio Vasco de la Juventud. (2013). La desigualdad de género y el Sexismo en las redes sociales. Colección Gazteak Bilduma, Gobierno Vasco.

- O'Keefe, L. (2005). Teen Dating Violence: A Review of Risk Factors and Prevention Efforts. *National Online Resource Center on Violence Against Women*, 1-14.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12 (pp. 546-568).
- O'Keefe, N.K., Brockopp, K., y Chew, E. (1986). *Teen dating violence*. *Social Work*, 31(6), 465-4.
- O'Leary, K.D., Watson, J.M., Cascardi, M. y Avery-Leaf, S. (2001). High school students' responses to dating aggression. *Violence and Victims*, 16, 339-348.
- Oliva, A. (1997). La controversia entre herencia y ambiente. Aportaciones de la genética de la conducta. *Apuntes de Psicología*, 51, 21-35.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routhledge.
- ONTSI. (2011). *Perfil sociodemográfico de los internautas. Análisis de datos INE 2011*. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- Ortega, R.; Ortega-Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 63-72
- Ortega, R. y Sánchez, V. (2011). Juvenil Dating and Violence. En C. Monks e I. Coyne (eds.), *Bullying in different contexts*. Londres: Cambridge University Press.

- Ortega-Rivera, J.; Sánchez, V. y Ortega, R. (2010). Violencia sexual y cortejo juvenil. En Ortega, R. (eds.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, pp. 211-232.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PantallasAmigas, eCGlobal Solutions, eCMetricsyCLIPS – Instituto del Pensamiento. (2012). *Sexting, una amenaza desconocida*. [En línea] <http://es.slideshare.net/pantallasamigas/relatoriosextinglatamesp130502145645phpapp02>
- Palacios, J. y Rodrigo, M. J. (1998). La familia como contexto de desarrollo humano. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano*, (pp. 25-44). Madrid: Alianza.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell' adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). *Desarrollo Humano*. México D.F.: McGraw Hill.
- Park, B. y Hastie, R. (1987). Perception of variability in category development: Instance-versus abstraction-based stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (4), 621.
- Parks, M., y Roberts, L. (1998). Making MOOsic: The development of personal relationships on line and a comparison to their off-line counterparts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(4), 517-537.
- Paulhus, D.L. (2002). Social desirable responding: The evolution of a construct. En H. I. Brown, D. N. Jackson, y D. E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Payne, A.A., Gottfredson, D.C., y Gottfredson, G.D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal School organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41, 749-777.
- Pellegrini, A.D. (2001). Practitioner Review: The Role of Direct Observation in the Assessment of Young Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(7), 861-869.
- Pellegrini, A.D. (2011). A longitudinal study of heterosexual relationships, aggression, and sexual harassment during the transition from primary school through middle School. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 119-133.
- Pérez, M. y Aguilar, J. (2009). Relaciones del conflicto padres-adolescentes con la flexibilidad familiar, comunicación y satisfacción marital. *Psicología y Salud*, 19 (1), 111-120.
- Pérez, R.M., y Alsinet, C. (2004). Competencias y habilidades sociales para la conducción de grupos. En S. Sáez y R.M. Pérez (Coord.) *El grupo en la promoción y educación para la salud* (pp 163-178).
- Perinat, A. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*, Barcelona: Editorial UOC (Universitat Oberta de Catalunya).
- Perrone, R. y Nannini, M. (1995). *Violencia y abusos sexuales en la familia: Un abordaje sistémico y comunicacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Pertegal, M.A. (2014). Los centros de educación secundaria como promotores del desarrollo positivo adolescente (Tesis doctoral), Facultad de Psicología, Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Petersen, A.C. y Ebata, A.T. (1984). *Psychopathology in Adolescence: Does Development Play a Role?* Rockville: National Institut of Mental Health.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. En P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703-732). New York: Wiley.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. París: P.U.F.
- Piatti, M.L. (2013). Violencia contra las mujeres y alguien más... (Tesis doctoral), Facultat de Derecho, Universitat de València. Valencia.
- Piispa, M. (2002). Complexity of Patterns of Violence Against Women in Heterosexual Partnerships. *Violence Against Women* 8, 873-900.
- Pindado, J. (2003). El papel de los medios de comunicación en la socialización de los adolescentes de Málaga (Tesis Doctoral), Universidad de Málaga. Malaga.
- Piussi, A.M. (1997). *Enseñar ciencia: autoridad femenina y relaciones en la educación*. Icaria Editorial.
- Poole, M.E. (1983). *Youth: Expectations and Transitions*. Melbourne: Routledge y Kegan Paul.
- Posada, L. (2001). Las hijas deben ser siempre sumisas (Rousseau). Discurso patriarcal y violencia contra las mujeres: reflexiones desde la teoría feminista. En A. Bernárdez (ed.) *Violencia de género y sociedad: una cuestión de poder*. Ayuntamiento de Madrid, Madrid.
- Potenza, M. (2006). Should addictive disorders include non-substance related conditions? *Addiction*, 101(Suppl. 1), 142-151.

- Povedano, A. (2012). *Perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Un análisis desde la perspectiva de género*. Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales.
- Povedano, A. (2013). Violencia de género en el noviazgo. En E. Estévez (Coord.), *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Povedano, A. (2014). *Violencia de género en la adolescencia*. Málaga: IC Editorial.
- Povedano, A. y Monreal, M.C. (2012). La violencia de género en las relaciones de noviazgo: Una perspectiva ecológica. *III Congreso para el estudio de la violencia contra las mujeres*. Disponible en: <http://www.congresoestudioviolencia.com/2012/articulo31.php> (Recuperado el 20 de Junio de 2015).
- Povedano, A., Muñiz, M., Cuesta, P. y Musitu (2015). *Educación para la igualdad de género. Un modelo de evaluación*. Centro Reina Sofía Sobre Adolescencia y Juventud.FAD.
- Powell, A. (2007). *Paedophiles, child abuse and the internet. A practical guide to identification, action and prevention*. United Kindon: Radcliffe Publishing.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *Revista On the horizon*. 5 (9). MCB University Press.
- PROTÉGELES. (2014). Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones. [En línea] http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*. 29, 1814-1848.

- Ramírez, F.A. (2000). *Violencia masculina en el hogar*. Méjico D.F.: Pax.
- Ramírez, J.F.O. (2007). Alternativas de identificación. Una revisión de tema. *Revista Científica Guilherme de Ockham*, 5(2), 23-52.
- Ramos-Corpas, M.J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. (Tesis Doctoral), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Reiss, A. y Roth, J. (1993). *Understanding and preventing violence*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Rey, C.A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, 227–241.
- Ripoll, A. (1988). El psicólogo en los servicios sociales de atención a la familia. *II Jornadas de Psicología de la Intervención Social. Un enfoque multidisciplinar*. Colegio Oficial de Psicólogos. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rodríguez E., Megías I. y Sánchez E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales*. Madrid: FAD, INJUVE.
- Rodríguez, A. y Torrente, G. (2003). Interacción familiar y conducta antisocial. *Boletín de Psicología*, 78, 7-19.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

- Rojas-Solís, J.L. (2013). *Violencia en el noviazgo y sociedad mexicana posmoderna. Algunos apuntes sobre la figura del agresor y las agresiones bidireccionales*. *Uaricha*, 10(22), 1-19.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt.
- Rudman, L. A. y Borgida, E. (1995). The afterglow of construct accessibility: The behavioral consequences of priming men to view women as sexual objects. *Journal of Experimental Social Psychology*, 31 (6), 493-517.
- Rudman, L. A. y Glick, P. (1999). Feminized management and backlash toward agentic women: the hidden costs to women of a kinder, gentler image of middle managers. *Journal of personality and social psychology*, 77 (5), 1004.
- Rudman, L.A. y Glick, P. (2001). Prescriptive gender stereotypes and backlash toward agentic women. *Journal of Social Issues*, 57, 743-762. doi: 10.1111/0022-4537.00239.
- Ruiz Olivares, R., Lucena, V., Pino, M. J. y Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de Internet, teléfono móvil, comprar y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones*, 22, 301-310.
- Sabater, C. y Bingen-Fernández, J. (2015): Estereotipos de género y uso de las nuevas tecnologías, *Icono 14*(13), 208-246. doi: 10.7195/ri14.v13i1.722
- Saltzman, J. (1992). *Equidad y género*. Madrid: Cátedra.
- Samaniego-García, E. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de psicología*, 28(3), 349-366.

- Sampson, R.J., Raudenbush, S. y Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277, 918-924.
- Sánchez, M y de Frutos, B. (2012). Adolescentes en las redes sociales ¿Marca el género la diferencia? *Debate y Conocimiento: TELOS*, 92.
- Sánchez-Martínez, M y Otero, A. (2009). Factors associated with cell phone use in adolescents in the community of Madrid (Spain). *Cyberpsychology and Behavior*, 12(2), 131-137.
- Sánchez-Martínez, M. y Otero, A. (2010). Usos de Internet y factores asociados en adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Atención Primaria*, 42(2), 79-85.
- Sanderson, C. (2006). *Counselling adult survivors of child sexual abuse*. London: Atheneum Press
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2005). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.
- San Román, T. (1989). *Vejez y cultura*, Barcelona, Fundació la Caixa.
- Santos-Gago, P. (2011). Desigualdad y violencia de género. Percepciones de chicos y chicas adolescentes de Zamora. *Trabajo Fin de Máster*, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende: Retos, dificultades y esperanzas*. Madrid: Ediciones Morata.

- Sarason, I. G. y Sarason, B.R. (1984). Life changes, moderators of stress and health. En A. Baum, S.E. Taylor y J.E. Singer (Eds.), *Handbook of Psychology and Health*. New Jersey: Hillsdale.
- Satir, V. (1986). *Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. México: Editorial Pax México, 122-139.
- Sau, V. (2000). *Diccionario Ideológico Feminista*. Volumen I. (2ª ED). Barcelona: ICARIA.
- Sayem, A.M., Begum, H.A. y Moneesha, S.S. (2012). Attitudes towards justifying intimate partner violence among married women in Bangladesh. *Journal of Biosocial Science*, 00, 1-20.
- Schaller, M., Boyd, C., Yohannes, J. y O'Brien, M. (1995). The prejudiced personality revisited: Personal need for structure and formation of erroneous group stereotypes. *Journal of personality and Social Psychology*, 68 (3), 544.1.
- Schreck, C.J., Wright, R.A. y Miller, J.M. (2002). A study of individual and situational antecedents of violent victimization. *Justice Quarterly*, 19(1), 159-180.
- Schwartz, M., O'Leary, S.G. y Kendziora, K.T. (1997). Dating aggression among high school students. *Violence and Victims*, 12, 295-305.
- Schwartz, S. y Polishuke, M. (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez del Arroyo, M., Hernáiz, A. y Hernández, J. (2010). La Violencia en las Relaciones de Pareja de los Jóvenes. ¿Hacia Dónde Caminamos? *Clínica Contemporánea*, 1(2), 71-83.
- Sedikides, C. y Skowronski, J. J.(1991). The law of cognitive structure activation. *Psychological Inquiry*, 2, 169-184.

- Selman, R.L. (1980). *El crecimiento de la comprensión interpersonal*. Nueva York: Academic Press.
- Şenormancı, Ö., Konkan, R., Güçlü, O. y Şenormancı, G. (2014). Evaluation of coping strategies of male patients, being treated in internet addiction outpatient clinic in Turkey. *JMOOD*, 4(1), 14-9. doi: 10.5455/jmood.20131213042312.
- Serrano, A. E Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Sheldon, K., y Howitt, D. (2007). *Sex Offenders and the Internet*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- SIAS 5- AEP. (2007). *Calidad, género y equidad En la atención integral a la salud de la infancia y adolescencia*. Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Skiba, R.J., Simmons, A.B., Peterson, R., y Forde, S. (2006). The SRS safe schools survey: A broader perspective on school violence. En S.R. Jimerson y M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. (pp. 157-170). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P.K. (2006). CIBERACOSO: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. I *Congreso Educación*. Palma de Mallorca.
- Smith, P.K., y Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K. (2012). Bullying at school: The research background .En A.Psalti , St . Kassapi , y Bs. Deligianni - Kouimtzi (Eds.), *Contemporary Counseling issues: bullying in Greek schools* (pp. 17-44) . Athens: Gutenberg.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Solano, I. M., González, V. y López, P. (2013). Adolescentes y comunicación: las Tic como recurso para la interacción social en educación secundaria. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 42, 23-35.
- Soto-Quevedo, O. (2012). Rol del sexismo ambivalente y de la transgresión de estereotipo de género en la atribución de culpa a mujeres víctimas de violencia de pareja. *Acta Colombiana de Psicología*, 2 (15).
- Spencer, M.B. (2001). Resiliency and fragility factors associated with the contextual experiences of low resource urban African American male youth and families. En A. Booth y A. Crouter (Eds.), *Does it take a village?: Community effects in children, adolescents and families* (pp. 51–71). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1978). *Masculinity & femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents*. Austin: University of Texas Press.
- Stanworth, M. (1981). *Gender and Schooling: A Study of Sexual Divisions in the Classroom*. London, Women's Research and Resources Centre.
- Stein, D. J. (1997). Internet addiction, Internet psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 154(6), 890-905.
- Steinberg, L. y Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development*, 841-851.
- Steinmertz, S. (1977). *The Cycle of Violence: Assertive, Aggressive and Abusive Family Interaction*. New York: Praeger.

- Sternberg, R.J. (1989). *El triángulo del amor*. Barcelona: Paidós
- Straus, M.A, (1979). Measuring Intrafamily Conflict and Violence: The Conflict Tactics Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- Straus, M.A. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university students worldwide. *Violence Against Women*, 10, 790-811.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sunday S, Kline M, Labruna V, Pelcovitz D, Salzinger S, Kaplan S. (2011). The role of adolescent physical abuse in adult intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence* 26(18), 3773-89. doi: 10.1177/0886260511403760.
- Susman, E.J. (2006). Psychobiology of persistent antisocial behavior: Stress, early vulnerabilities and the attenuation hypothesis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30 (3), 376-389.
- Swart, L., Stevens, M.S.G y Ricardo, I. (2002). Violence in adolescents' romantic relationships: findings from a survey amongst school-going youth in a South African community. *Journal of Adolescence*, 25(4), 385-395.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: CUP.
- Tamarit, M.A. (2013). Actitudes hacia la intervención en casos de Violencia de pareja en la policía local de la Comunidad valenciana. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de Valencia, Valencia.
- Tapscott, D. (1997): *Creciendo en un entorno digital*, Bogotá, Mc Graw-Hill.

- Taub, D.J. (2008). Exploring the impact of parental involvement on student development. *New Directions for Student Services*, 15–28. doi: 10.1002/ss.272.
- Telefónica, Informe (2012). *La sociedad de la información en España 2011*, Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.
- Téllez, A. (2013). El análisis de la adolescencia desde la antropología y la perspectiva de género. *INTERACÇÕES*, 25, 52-73.
- Terrell, F., Terrell, I. y Von Drashek, S. R. (2000). Loneliness and fear of intimacy among adolescents who were taught not to trust strangers during childhood. *Adolescence*, 35, 611-617.
- Tetlock, P. (1992). Good Judgment in International Politics: Three Psychological Perspectives. *Political Psychology*, 13, 517-540.
- The Cocktail Analysis. (2013). 3er Informe TecnoCom sobre Tendencias en Medios de Pago en LATAM y España. [En línea] <http://tcanalysis.com/blog/posts/3er-informe-tecnocom-sobre-tendencias-en-medios-de-pago-en-latam-y-espana> (Recuperado el 14 de Julio de 2015).
- The Search Engine Journal. (2014). The Growth of Social Media v2.0. [En línea] <http://www.searchenginejournal.com/the-growth-of-social-media-an-infographic/32788/>
- Thornton, A. y Freedman, D. (1982). Changing attitudes toward married and single life. *Family Planning Perspectives*, 14 (6), 297-303.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287.

- Toldos, M.P. (2002). *Adolescencia y Violencia de Género* (Tesis Doctoral), Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Torres, C. (2009). Jóvenes y TIC: una afinidad electiva. En J.F. Tezanos (editor), *Jóvenes y exclusión social*. X Foro sobre Tendencias Sociales. Madrid: Editorial Sistema.
- Torres, C. (2013). La sociedad de la información y del conocimiento. *Panorama Social*, 18.
- Torres, C., Robles, J.M., y Marco, S. (2013). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: Un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. NIPO: 680-13-092-1
- Treuer, F., Fabian, Z. y Furedi, J. (2001). Internet addiction associated with features of impulse control-disorder: is it a real psychiatric disorder? *Journal of Affective Disorders*, 66, 283.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Trickett, E.J. (2009). Multilevel community-based culturally situated interventions and community impact: An ecological perspective. *American Journal of Community Psychology*, 43 (3-4), 257-266.
- Trickett, E.J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S.L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional children*, 59, 441-420.

- Trujano, P., Nava, C., Tejeda, E. y Gutiérrez, S. (2006). Estudio confirmatorio acerca de la frecuencia y percepción de la violencia: El VIDOFyP como instrumento de evaluación y algunas reflexiones psicosociales. *Revista Intervención Psicosocial Universidad Autónoma de México*, 15(1), 95-110.
- Tubert, S. (ed.) (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer.
- Turinetto, A.Q. y Vicente, P.C. (2008). *Hombres maltratadores: Tratamiento psicológico de agresores*. Madrid: Grupo 5 Acción y Gestión Social.
- Turkle, S. (2012). *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. Basic Books.
- Udry, J.R. (2000). Biological limits of gender construction. *American Sociological Review*, 65, 443-457.
- Underwood, M.K. (2003). *Social Aggression Among Girls*. Guilford; New York, NY.
- Valor-Segura, I., Expósito, F. y Moya, M. (2008). Atribución del comportamiento del agresor y consejo a la víctima en un caso de violencia doméstica. *Revista de Psicología Social*, 23, 171-180.
- van Aken, M. A. G., van Lieshout, C. F. M., Scholte, R. H. J. y Branje, S. J. T. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- van Dam, C. (2001). *Identifying Child Molesters. Preventing Child Sexual Abuse by recognizing the patterns of the offenders*. New York: The Haowrth Press Inc.
- van-der Hofstadt, C. J. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación*. Madrid: Díaz de Santos.

- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B. Barcelona (España). pp 256-258.
- Varela, R. (2012). Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social (Tesis Doctoral), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Velázquez-Reyes, L.M. (2012). Violencia a través de las tic en estudiantes de secundaria. *Rayuela*, 6(3), 81-91.
- Velilla, C. (2014). La violencia filio-parental desde la perspectiva ecológica: nivel individual y familiar (Trabajo Fin de Máster), Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza. Zaragoza.
- Vézina, J. y Herbert, M. (2007). Risk factors for victimization in romantic relationships of Young women. A review of empirical studies and implications for prevention. *Trauma, Violence, and Abuse*, 8, 33-66.
- Viejo, C. (2012). Dating violence y cortejo adolescente. Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces. *Tesis doctoral*. Universidad de Córdoba.
- Villacampa, C. (2014). Propuesta sexual telemática a menores u online child grooming: configuración presente del delito y perspectivas de modificación. *Estudios Penales y Criminológicos*, 34. Universidad de Santiago de Compostela.
- Villalba, C. (2004). La perspectiva ecológica en el trabajo social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 287-298.
- Villalba, C. (2003). Redes Sociales: Un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. Intervención Psicosocial. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*. 2, 8-9.

- Viñas, F. (2009). Uso autoinformado de Internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 109-122.
- Vizcarra, M.B., Poo, A.M. y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1), 48-61.
- Walker, L.E. (2004). El perfil de la mujer víctima de violencia. En J. Sanmartín (Coord.). *El laberinto de la violencia: Causas, tipos y efectos* (pp. 205-218). Barcelona: Editorial Ariel.
- Walser, M. (1993). *Las esferas de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, P., White, K.M. y Young, R.M. (2008). Overconnected? A qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their mobile phones. *Journal of Adolescence*, 31, 77-92.
- Wellman, B. (2001). Physical place and cyberplace: changing portals and the rise of networked individuals. *International Journal of Urban and Regional Research*, 25(2), 227-252.
- Widyanto, L. y Griffiths, M.D. (2006). Internet addiction: A critical review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, 31-51.
- Widyanto, L. y Griffiths, M.D. (2009). Unravelling the Web: Adolescents and Internet Addiction. En R. Zheng, J. Burrow-Sanchez y C. Drew (Eds.), *Adolescent Online Social Communication and Behavior: Relationship Formation on the Internet*. (pp. 29-49). Hershey, Pennsylvania: Idea Publishing.

- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding To the Challenge of Online Social Cruelty, Threats, and Distress*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.
- Willard, N. (2007). *Cyber-Safe Kids, Cyber-Savvy Teens: Helping Young People Learn to Use the Internet Safely and Responsibly*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Windle, M. y Lerner, R. M. (1986). Reassessing the Dimensions of Temperamental Individuality Across the Life Span: the Dimensions of Temporalment Survery (DOTS). *Journal of Adolescent Reserche*, 213-230
- Winstok, Z. (2007). Toward an interactional perspective on intimate partner violence. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 348-363.
- 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 (CADRI), *Psychological Assessment*, 13 (2), 277-293.
- Woods, P. y Hammersley, M. (eds.) (1993). *Gender and ethnicity in Schools: Etnographic Accounts*. London: Routledge.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Yela, C. (2003). La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2), 263-267.
- Yoneyama, S. and Rigby, K. (2006). Bully/victim student and classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25, 34-41.
- YouGov, Instituto Demoscópico Británico. (2009). Anxieties suffered by mobile phone users. UK Post Office.

- Young, K.S. (1996). *Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder*. Artículo presentado en la 104th annual meeting of the American Psychological Association. Toronto, Canada.
- Young, K.S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. En L. VandeCreek and T. Jackson (Eds.) *Innovations in Clinical Practice: A source book*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2010). Sexismo y acoso escolar en la adolescencia. En E. Larrañaga (coord.). *Miradas a lo social* (pp.173-180). Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Zavala, G.W. (2001). El clima familiar su relación con los intereses vocacionales y los tipos caracterológicos de los alumnos del 5to. Año de secundaria de los colegios nacionales del distrito del RIMAC. (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Psicología). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y DIBUJOS

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y DIBUJOS

TABLAS

Tabla 1. Mitos del amor romántico en las relaciones de pareja adolescentes. Informe de la Comisión para la Investigación de Malos Tratos a Mujeres, 2005. Recuperado de González-Ortega, Echeburúa y Corral (2008).

Tabla 2. Conductas de violencia de pareja en la adolescencia. Recuperado de Povedano y Monreal, (2012).

Tabla 3. Tipología de la violencia de género según diferentes autores/as. Elaboración propia.

Tabla 4. Consecuencias psicológicas y conductuales de la violencia de pareja según la OMS (2002). Elaboración propia a partir de Labrador et al. (2010).

Tabla 5: Clasificación de las redes sociales virtuales. Elaboración propia a partir de Espinar y González (2009).

Tabla 6. Tipos y funciones de la violencia. Elaboración propia a partir de Moreno (2010)

Tabla 7: Conductas de violencia virtual. Elaboración propia a partir de Varela (2012).

Tabla 8. Criterios diagnósticos para la adicción a Internet. Recuperado de Berner y Santander (2012).

Tabla 9. Víctimas mortales por violencia de género. Evolución anual. Recuperado de Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad. *Actualizado a 18 de Enero de 2016.

Tabla 10. Percepción del alcance de la desigualdad entre hombres y mujeres, según determinadas características de la persona. Población adolescente y joven. España, 2013. Elaboración propia a partir de la Encuesta sobre la Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud (2013).

Tabla 11. Grado de tolerancia ante la violencia de género. Población adolescente y joven. Elaboración propia a partir del Informe sobre la Percepción de la violencia de género en la adolescencia y juventud (2015).

Tabla 12. Percepción de abuso y coacción en el noviazgo. Elaboración Propia a partir de Peña de la, Ramos, Luzón y Recio (2011).

Tabla 13. Principales variables del estudio.

Tabla 14. Distribución de la muestra general por Sexo.

Tabla 15. Distribución de la submuestra por Sexo.

Tabla 16. Distribución de la submuestra por Edades.

Tabla 17. Distribución de la submuestra por grupos de edad.

Tabla 18. Distribución de la submuestra por grupos de edad y sexo.

Tabla 19. Distribución de la submuestra por curso.

Tabla 20. Distribución de la submuestra por sexo y curso.

Tabla 21. Correlaciones entre la violencia online y offline y las variables individuales en Chicos.

Tabla 22. Correlaciones entre la violencia online y offline y las variables individuales en Chicas.

Tabla 23. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables escolares en Chicos.

Tabla 24. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables escolares en Chicas.

Tabla 25. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables familiares en Chicos.

Tabla 26. Correlaciones entre la violencia de pareja online y offline y las variables familiares en Chicas.

Tabla 27. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables individuales en Chicos.

Tabla 28. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables individuales en Chicas.

Tabla 29. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables escolares en chicos.

Tabla 30. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables escolares en Chicas.

Tabla 31. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables familiares en Chicos.

Tabla 32. Correlaciones entre la victimización online y offline y las variables familiares en Chicas.

Tabla 33. Correlaciones entre la violencia online y offline y la victimización online y offline en Chicos.

Tabla 34. Correlaciones entre la violencia online y offline y la victimización online y offline en Chicas.

Tabla 35. Conglomerados bietápicos para la violencia de pareja online.

Tabla 36. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la violencia de pareja online.

Tabla 37. Resumen del procesamiento de los casos para la violencia de pareja online.

Tabla 38. Tabla de contingencia de los Conglomerados de violencia pareja online y Sexo.

Tabla 39. Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para violencia de pareja online.

Tabla 40. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la violencia de pareja online.

Tabla 41.Centroides de la función discriminante para cada grupo. Violencia de pareja online.

Tabla 42 .Matriz de estructura para la violencia de pareja online.

Tabla 43. Resultados de la clasificación de los grupos de violencia de pareja online.

Tabla 44. Conglomerados bietápicos para la violencia de pareja offline.

Tabla 45. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la violencia de pareja offline.

Tabla 46. Resumen del procesamiento de los casos para la violencia de pareja offline.

Tabla 47. Tabla de contingencia de los Conglomerados de violencia pareja offline y sexo.

Tabla 48. Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para violencia de pareja.

Tabla 49. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la violencia de pareja offline.

Tabla 50. Centroides de la función discriminante para cada grupo para la violencia de pareja offline.

Tabla 51.Matriz de estructura para la violencia de pareja offline.

Tabla 52. Resultados de la clasificación de los grupos de violencia de pareja offline.

Tabla 53. Conglomerados bietápicos para la victimización de pareja online.

Tabla 54. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la victimización de pareja online.

Tabla 55. Resumen del procesamiento de los casos para la victimización de pareja online.

Tabla 56. Tabla de contingencia de los Conglomerados de victimización pareja online y sexo.

Tabla 57.Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para victimización de pareja online.

Tabla 58. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la victimización de pareja online.

Tabla 59. Centroides de la función discriminante para cada grupo para la victimización de pareja online.

Tabla 60. Matriz de correlaciones para la victimización de pareja online.

Tabla 61. Resultados de la clasificación de los grupos de victimización de pareja online.

Tabla 62. Conglomerados bietápicos para la victimización de pareja offline.

Tabla 63. ANOVA de los conglomerados de K-medias para la victimización de pareja offline.

Tabla 64. Resumen del procesamiento de los casos para la victimización de pareja offline.

Tabla 65. Tabla de contingencia de los Conglomerados de victimización pareja offline y sexo.

Tabla 66. Centros finales de los conglomerados y número de adolescentes para victimización de pareja offline.

Tabla 67. Lambda de Wilks, significación de los grupos pronosticados y correlación canónica para la victimización de pareja offline.

Tabla 68. Centroides de la función discriminante para cada grupo para la victimización de pareja offline.

Tabla 69. Matriz correlaciones para la victimización de pareja offline.

Tabla 70. Resultados de la clasificación de los grupos de victimización de pareja offline.

Tabla 71. Resumen de los Discriminantes para la violencia de pareja online-offline y la victimización de pareja online-offline.

Tabla 72. MANOVA para la violencia de pareja online y el sexo.

Tabla 73. MANOVA prueba de los efectos inter-sujetos

Tabla 74. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según violencia de pareja online.

Tabla 75. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según sexo en la violencia de pareja online.

Tabla 76. MANOVA para la violencia de pareja offline y el sexo.

Tabla 77. MANOVA. Pruebas se los efectos inter-sujetos para la violencia de pareja offline, el sexo y las variables psicosociales.

Tabla 78. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según violencia de pareja offline.

Tabla 79. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según sexo en la violencia de pareja offline.

Tabla 80. MANOVA para la victimización de pareja online y el sexo.

Tabla 81. MANOVA. Prueba de los efectos inter-sujetos para la victimización de pareja online, el sexo y las variables psicosociales.

Tabla 82. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según victimización pareja online.

Tabla 83. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas para el sexo y las variables psicosociales en la victimización de pareja online.

Tabla 84. MANOVA para la victimización de pareja offline y el sexo.

Tabla 85. MANOVA. Prueba de los efectos inter-sujetos para la victimización de pareja offline, el sexo y las variables psicosociales.

Tabla 86. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según victimización de pareja offline.

Tabla 87. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones Típicas según sexo y las variables psicosociales en la victimización de pareja offline.

Tabla 88. Estadísticos descriptivos. Medias y Desviaciones típicas para la victimización de pareja offline, el sexo y las variables psicosociales.

Tabla 89. Prueba Bonferroni entre la Soledad y la Victimización de pareja offline en función del género.

Tabla 90. Prueba Bonferroni entre la Cohesión y la Victimización de pareja offline en función del género.

Tabla 91. Prueba Bonferroni entre Conflicto familiar y la Victimización de pareja offline en función del género.

Tabla 92. Prueba Bonferroni entre la Implicación y la Victimización de pareja offline en función del género.

Tabla 93. Prueba Bonferroni entre la Afiliación y la Victimización de pareja offline en función del género.

Tabla 94. Prueba Bonferroni entre la Ayuda del profesor y la Victimización de pareja offline en función del género.

Tabla 95. Prueba Bonferroni entre la Dependencia y la Victimización de pareja offline en función del género.

Tabla 96. Relación significativa entre la violencia de pareja online y offline y las variables individuales.

Tabla 97. Relación significativa entre la victimización de pareja online y offline y las variables individuales.

Tabla 98. Relación significativa entre la violencia de pareja online y offline y las variables escolares.

Tabla 99. Relación significativa entre la victimización de pareja online y offline y las variables escolares.

Tabla 100. Relación significativa entre la violencia de pareja online y offline y las variables familiares.

Tabla 101. Relación significativa entre la victimización de pareja online y offline y las variables familiares.

Tabla 102. Factores de riesgo para la violencia y victimización online y offline.

Tabla 103. Factores de protección ante la violencia y victimización de pareja online y offline.

GRÁFICOS

Gráfico 1. Perfiles según Horas al Día de conexión por género. Elaboración propia a partir de Sánchez y Frutos (2012).

Gráfico 2. Percepción de la desigualdad entre hombres y mujeres por sexo y grupo de edad. Comparativa de estudios 2968 y 2992 del CIS: Estudio sobre la Percepción de la Violencia de Género en la Adolescencia y la Juventud (2015).

Gráfico 3. Percepción del aumento de la violencia de género por sexo. Elaboración propia a partir del Informe sobre la Percepción de la violencia de género en la adolescencia y juventud (2015).

Gráfico 4. Puntuación media obtenida en Percepción de Abuso según sexo. Elaboración Propia a partir de Peña de la, Ramos, Luzón y Recio (2011).

Gráfico 5. Ciberacoso desde los 15 años de edad y en los 12 meses previos a la encuesta. Elaboración Propia a partir de los datos de la encuesta realizada por la FRA sobre la violencia de género contra las mujeres (2013).

Gráfico 6. Distribución de la submuestra por Sexo.

Gráfico 7. Distribución de la submuestra por Grupos de Edad.

Gráfico 8. Distribución de la submuestra por grupos de edad y sexo.

Gráfico 9. Distribución de la submuestra por curso.

Gráfico 10. Distribución de la submuestra por sexo y curso.

Gráfico 11. Interacción entre victimización de pareja offline y Soledad en función del género.

Gráfico 12. Interacción entre victimización de pareja offline y Cohesión en función del género.

Gráfico 13. Interacción entre victimización de pareja offline y Conflicto familiar en función del género.

Gráfico 14. Interacción entre Victimización de pareja offline e Implicación escolar en función del género.

Gráfico 15. Interacción entre victimización de pareja offline y Afiliación escolar en función del género.

Gráfico 16. Interacción entre victimización de pareja offline y Ayuda del profesor en función del género.

Gráfico 17. Interacción entre victimización de pareja offline y Dependencia en función del género.

Gráfico 18. Nivel de violencia de pareja online en chicos y en chicas.

Gráfico 19. Nivel de Victimización de la violencia de pareja online en chicos y en chicas.

Gráfico 20. Diferencias significativas entre chicos y chicas y las variables psicosociales.

Gráfico 21. Diferencias en función del sexo para la victimización offline y las variables psicosociales.

Gráfico 22. Diferencias en función del sexo para la NO victimización offline y las variables individuales.

DIBUJOS

Dibujo 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner. Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (1979).

Dibujo 2. Ciclo de la violencia en las relaciones de pareja. Elaboración propia.

Dibujo 3. Diferencias de la victimización de pareja offline entre chicas y chicos.

Dibujo 4. Diferencias de la no victimización de pareja offline entre chicas y chicos.

ANEXOS

ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO Y CONFIRMATORIO

ESCALA DE VIOLENCIA DE PAREJA EN LAS REDES SOCIALES EN ADOLESCENTES (e-VPA)

Subescala de Violencia

Chi-cuadrado SB	70,5577	gl	29
CFI	0,918		
RMSEA	0,024	IC	(0,017 - 0,032)

Varianza explicada total	59.740%
Varianza explicada Factor 1	42.744%
Varianza explicada Factor 2	16.996%

	Factorial exploratorio		Factorial confirmatorio	
	F1	F2	F1	F2
01) Me enfado si mi chico/a sale en alguna foto con personas que a mí no me gustan.	0,781		0,595	
02) Le digo a mi chico/a cómo vestirse para que salga bien en las fotos de la red social.	0,504		0,567 ***	
03) Reviso continuamente las publicaciones y comentarios de mi chico/a en la red social.	0,697		0,501 ***	
04) Tengo que conocer a todos los contactos de mi chico/a.	0,775		0,741 ***	
05) Cuando mi chico/a agrega a alguien tengo que saberlo.	0,831		0,859 ***	
06) He tenido que borrar a los contactos que a mi chico/a no le gustaban.	0,733		0,669 ***	
07) En mi red social mi chico/a: Le he puesto en ridículo.		-0,857		0,859 ***
08) En mi red social de mi chico/a: Le he insultado públicamente o por mensajes privados.		-0,850		0,761 ***
09) En mi red social mi chico/a: Me ha amenazado públicamente o por mensajes privados.		-0,850		0,743 ***
10) Si mi chico/a corta conmigo publicaré en su red social fotos y comentarios que puedan hacerle daño.		-0,644		0,553 ***

Correlación entre F1 y F2

0,513 ***

Subescala de Victimización

Chi-cuadrado SB	59,1261	gl	33
CFI	0,957		
RMSEA	0,018	IC	(0,010 - 0,026)

Varianza explicada total	56.545%
Varianza explicada Factor 1	41.790%
Varianza explicada Factor 2	14.755%

	Factorial exploratorio		Factorial confirmatorio	
	F1	F2	F1	F2
01) Si salgo en alguna foto con personas que a mi chico/a no le gusta, se enfada.	0,798		0,520	
02) Mi chico/a me dice como tengo que vestirme para salir bien en las fotos que aparezcan en mi red social.	0,482		0,570 ***	
03) Mi chico/a controla las publicaciones y comentarios de mi red social.	0,737		0,542 ***	
04) Mi chico/a tiene que conocer a todos mis contactos.	0,687		0,685 ***	
05) Siempre que agrego a alguien tiene que saberlo mi chico/a.	0,704		0,753 ***	
06) He tenido que borrar a los contactos que a mi chico/a no le gustaban.	0,713		0,784 ***	
07) En mi red social mi chico/a: Me ha puesto en ridículo.		-0,825		0,784
08) En mi red social mi chico/a: Me ha insultado públicamente o por mensajes privados.		-0,822		0,760 ***
09) En mi red social mi chico/a: Me ha amenazado públicamente o por mensajes privados.		-0,884		0,820 ***
10) Sé que si corto con mi chico/a, publicará en mi red social fotos y comentarios que pueden hacerme daño.		-0,582		0,492 ***
Correlación entre F1 y F2	0,586 ***			

**ESCALA DE SOCIALIZACIÓN EN LA RED SOCIAL
VIRTUAL (e-SOC32)**

Chi-cuadrado SB	1483.3723	gl	429
CFI	0.925		
RMSEA	0.032	IC	(0.030, 0.034)

Varianza explicada total	41.272%
Varianza explicada Factor 1	20.807%
Varianza explicada Factor 2	8.815%
Varianza explicada Factor 3	6.681%
Varianza explicada Factor 4	4.969%

	Factorial exploratorio			
	F1	F2	F3	F4
01) Me he sentido atacado por comentarios o imágenes que: han colgado otros.				0.647
02) Me he sentido atacado por comentarios o imágenes que: he colgado yo.				0.611
03) Uso mi red social PORQUE: es muy importante para mi vida.	0.657			
04) Uso mi red social PORQUE: me siento bien.	0.503			
05) Uso mi red social PARA: conocer gente nueva.			0.806	
06) Uso mi red social PARA: comunicarme.		0.698		
07) Uso mi red social PARA: compartir fotos, música...		0.658		
08) Uso mi red social PARA: ligar.			0.470	
09) En mi red social: quedo para salir con mis amigos.		0.710		
10) En mi red social: me comunico más fácilmente.		0.694		
11) En mi red social: hablo con gente que no veo a menudo.		0.577		
12) En mi red social: estoy informado de lo que les pasa a mis amigos.		0.720		
13) En mi red social: he conocido a nuevos amigos.			0.866	
14) En mi red social: mis amigos han conocido a nuevos amigos.			0.751	
15) En mi red social: mantengo el		0.620		

contacto con amigos que hace tiempo que no veo.		
16) En mi red social: me he sentido discriminado por ser como soy.		0.616
17) Tengo la necesidad de estar conectado a mi red social continuamente.	0.671	
18) Si no me conecto a mi red social me siento mal y me pongo de mal humor.	0.692	
19) Cuando estoy conectado a mi red social no quiero que nadie me moleste.	0.514	
20) Pienso que la red social es importante para la vida de una persona.	0.707	
21) Siento que mis padres no entienden lo importante que es para mí la red social.	0.702	
22) Hablo con mis amigos/as de los temas más importantes para mí a través de la red social.	0.538	
23) En mi red social comento lo que pasa en el instituto.	0.468	
24) Mis enfados en la red social se mantienen cuando me desconecto.	0.458	
25) Para ser alguien hay que estar en una red social.	0.549	
26) Uso mi red social para ser quien me gustaría ser.	0.472	
27) Tener muchas visitas en mi red social significa que soy popular.	0.508	
28) Me siento rechazado cuando no me etiquetan en una foto en la que aparezco.		0.499

29) Uso mi red social porque me siento solo/a y necesito hablar con alguien.	0.530
30) Pienso que en la red social es más fácil hacer amigos.	0.578
31) Me resulta difícil hablar con mis amigos en general, no sólo con los de mi red social.	0.505
32) Miento o le digo a mis amigos lo que quieren oír para conseguir lo que quiero, con comentarios en fotos o comentarios de la red social.	0.428

